



**Universidade de
Aveiro
2006**

Departamento de Ciências da Educação

**Valentina Esteves da
Silva Madaleno
Cardoso**

**Jovens com Necessidades Educativas Especiais e
sua Transição para a Vida Adulta**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico realizada sob a orientação científica Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À minha mãe

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques
Serrano, Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora
Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

palavras-chave

Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Escola Inclusiva; Transição para a Vida Adulta; Currículo Alternativo; Experiência Laboral

resumo

A elaboração deste estudo teve como principal objectivo contribuir para a compreensão do papel da Escola no processo de transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais. Para tal recorreu-se a análise das representações sociais de Directores de Turma e dos Encarregados da Educação, enquanto participantes no processo de decisão de encaminhamento e de avaliação deste processo, realizado no âmbito da Transição para a Vida Adulta. Por se tratar de um estudo exploratório, optámos por realizar entrevistas a doze sujeitos implicados no encaminhamento e acompanhamento de seis jovens em processo de transição para a vida adulta de uma escola de Aveiro, cujos casos foram caracterizados como contexto de referência. Com a análise de conteúdo das entrevistas pretendeu-se compreender como as representações sociais destes dois grupos, participam na naturalização da transferência da responsabilidade da transição e da inclusão social destes jovens, que está formalmente atribuída à Escola, para processos exteriores à escola. Esta transferência é justificada por dificuldades inerentes à organização e flexibilização do currículo escolar, que atendessem à diversidade dos alunos. A abordagem deste problema foi preparada por uma breve revisão histórica das percepções sociais relativas às pessoas com deficiência e das respectivas implicações no reconhecimento do direito à educação. Foi também revista a legislação que impõe restrições a práticas discriminatórias e propõe a escola inclusiva. Esta implementação tem vindo a ser acompanhada, a ritmos diferentes, pela revisão de conceitos científicos e pela alteração das representações sociais dos actores implicados neste processo de mudança. Mudança que a concretizar-se deveria ter assegurado a responsabilização de diversos agentes sociais da Escola e da Comunidade, na criação de condições de compatibilização e enriquecimento do currículo com experiências reais do mundo social e do trabalho.

keywords

social representations; special and inclusive education; transition to adulthood life.

abstract

This study aims essentially to contribute for the comprehension of school participation in the process of transition to adulthood life in youngsters with special needs. For that, the social representation of teachers in charge of the class and parents, were analysed, because they are participants in the decision of choosing and evaluating this process, accomplished in terms of Transition to Adulthood Life. This is an exploratory study, and for that we chose to perform interviews to twelve intervenients in the process of supporting six youngsters transiting to adulthood life, from a school in Aveiro. All this cases were characterized in order to obtain referral situations. Analysing the content of the interviews, we aimed to comprehend how the social representations of this two groups, contribute for the transference of responsibility towards transition and inclusion of this youngsters, to processes that include others participants besides school, witch has been the main intervenient. This transference is justified with the difficulties in the organization and flexibility of the school curriculums, in a way that it can attend to de diversity of all students. This study was approached with a brief historical review of social perceptions of people with handicap and the implications of acknowledging there right to education. It was also reviewed the legislation that imposes restrictions to discriminatory attitudes and proposes and inclusive school. At the same time that the inclusive school is being implemented, scientific concepts are reviewed and social representations of all the participants in this changing process are transformed. By accomplishing this change, it's important to assure that all the social agents in school and in community accept their responsibility in the creation of a curriculum enriched and compatible with social and working experiences.

agradecimentos

À Professora Doutora Rosa Lúcia Madeira, orientadora deste trabalho, pelo seu saber, apoio incondicional e confiança demonstrada.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa pelas preciosas opiniões.

Aos Professores e Encarregados de Educação que se disponibilizaram para nos concederem as entrevistas.

À Margarida Eliseu pelas reflexões e questionamento que ao longo do trabalho foi mantendo connosco.

ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

PARTE I

Educação Especial e Transição para a Vida Adulta: enquadramento teórico-conceitual

Capítulo I. Representações Sociais: as pessoas com deficiência e a sua educação

1.	Retrospectiva da história das percepções e atitudes face à pessoa com deficiência.....	9
2.	Os estudos científicos e a construção de sistemas de categorização social.....	11
3.	O papel da sociedade na mudança das práticas e representações sociais.....	14
4.	Movimentos sociais que reclamam práticas para uma educação inclusiva	17
5.	A escola como lugar de promoção de direitos e valores humanos.....	19
5.1.	Portugal: Das escolas de educação especial à escola inclusiva.....	21
5.2.	Regulamentação jurídica das práticas da educação especial e a escola inclusiva.....	24

Capítulo II. A Educação e o Processo de Transição para a Vida Adulta

1.	Modelos de compreensão do processo de transição para a vida adulta.....	30
1.1.	Desenvolvimento pessoal e carreira profissional.....	30
1.2.	Modelos de orientação da transição para a vida adulta.....	32
1.2.1.	O modelo ecológico.....	33
1.2.2.	O movimento “vida independente”.....	39
2.	Perspectivas de intervenção na transição para a vida adulta.....	41
2.1.	A construção conceptual e oficialização do campo de intervenção.....	41
2.2.	Perspectivas e recomendações para a operacionalização da intervenção na transição para a vida adulta.....	42
3.	Intervenção na transição para a vida adulta: O Plano Educativo Individual.....	47
3.1.	Princípios básicos do Plano de Transição.....	50

3.2.	Características de um Plano Individual de Transição, conteúdos e validação.....	51
3.3.	O currículo funcional.....	51
4.	A família como parceira do processo de transição para a vida adulta.....	59
5.	Os professores como intervenientes no processo de transição para a vida adulta.	61

PARTE II

Transição para a Vida Adulta de Alunos com Currículo Alternativo: a representação dos professores e dos encarregados de educação num estudo empírico

Capítulo III. Metodologia de Investigação

1	Enquadramento das questões, opções e decisões metodológicas.....	67
1.1.	Objectivo do estudo e questões a responder.....	68
2.	Opções metodológicas.....	70
2.1.	Procedimentos e instrumentos da recolha de dados.....	71
3.	Aproximação do campo de estudo.....	72
3.1.	A escola como lugar de acção dos professores participantes na TVA.....	72
3.2.	O processo de investigação e os sujeitos implicados.....	73
3.2.1.	Os alunos em currículo alternativo.....	75
3.2.2.	Os directores de turma.....	77
3.2.3.	Os encarregados de educação.....	78
4.	A preparação das condições de realização da entrevista.....	79
4.1.	Condições de realização das entrevistas.....	80
5.	Tratamento e análise de dados.....	81

Capítulo IV. Apresentação e Análise dos Dados

1.	O discurso e as representações sociais dos directores de turma.....	86
1.1.	Encaminhamento de alunos para processo de TVA.....	88
1.2.	Implementação do processo de TVA.....	98
1.3.	Avaliação do processo de TVA.....	109
2.	O discurso e as representações sociais dos encarregados de educação.....	115

2.1.	Encaminhamento dos educandos para processo de TVA.....	116
2.2.	Avaliação do processo de TVA.....	122
3.	Representações dos directores de turma e dos encarregados de educação.....	129
	Conclusões.....	137
	Bibliografia.....	149

Siglário

TVA	Transição para a Vida Adulta
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados
NEE	Necessidades Educativas Especiais
DEB	Departamento de Educação Básica
LB	Lei de Bases
NE	Necessidades Especiais

Introdução

A problemática da transição para a vida adulta emerge de uma preocupação cada vez maior da escola regular em responder às necessidades educativas dos jovens cujas dificuldades se centram no cumprimento do currículo comum. Como consequência, os profissionais da educação passam a equacionar a antecipação do ensino de conteúdos essencialmente de carácter funcional, assim como a possibilidade dos alunos experienciarem situações reais de trabalho.

Esta situação advém do esforço de integração generalizado que ao longo destes últimos anos tem vindo a acontecer como consequência da escolaridade obrigatória. Se remontarmos aos objectivos da educação especial até aos anos 80 verificamos que o modo de educar os alunos com NEE visava, essencialmente, que estes adquirissem conhecimentos académicos, facultando-lhes uma escolaridade o mais elevada possível.

Atingida a idade limite de permanência do aluno na escola, ou uma vez considerada completa a sua escolaridade tendo em conta critérios estabelecidos, a escola ou o sistema educativo considerava a sua tarefa cumprida e o aluno passava a ser responsabilidade da família.

Em décadas posteriores, nos Estados Unidos e noutros países, passou a haver uma maior consciência que os investimentos realizados pelas escolas na educação dos alunos com NEE não eram directamente proporcionais ao sucesso dos alunos no que dizia respeito à sua integração social e profissional. Verificava-se a existência de um grande número de jovens que permanecia dependente da família, após a sua saída da escola, (ME, 2004).

Os resultados de estudos de *follow-up* e *follow-along*, realizados nos EUA confirmaram que a maior parte dos alunos com NEE não eram autónomos, tinham uma deficiente inclusão na vida social e um acesso limitado à sua comunidade envolvente. Deste modo, surgiram numerosas iniciativas com o objectivo de alterar a situação a diferentes níveis. Estas visaram a análise dos programas educativos, os seus conteúdos e metodologias e contextos de aprendizagem, a promoção de um trabalho articulado entre a escola e os diferentes serviços que intervêm junto dos alunos após a conclusão da sua escolaridade.

Também em Portugal, ao longo dos últimos vinte anos, estas experiências internacionais tiveram reflexos não só na nossa literatura, mas igualmente no desenvolvimento de contactos com peritos estrangeiros. Estes contribuíram de modo capital para a tomada de consciência das contradições e carências existentes no nosso sistema educativo no que se refere à transição para a vida adulta.

O relatório conjunto da OCDE e do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) realizado entre 1983/1988 através do projecto “*Educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida activa*” (ME, 2004), demonstra o desfasamento de Portugal em relação a outros países, nomeadamente os da Europa. O relatório aponta várias recomendações a nível interministerial, a nível da escola, das redes sociais de apoio aos deficientes e ao tecido empresarial.

Em Portugal, os projectos pioneiros nesta matéria surgiram em 1983, nas escolas dos 2º e 3º ciclos sendo denominados de “*Projecto experimental de integração de jovens com N.E.E.*”. Evidenciavam não só uma preocupação em integrar os alunos com graves problemas intelectuais, mas também visavam criar condições para a transição do aluno para o mundo do trabalho. Mais tarde estas experiências foram «legalizadas» no Decreto-Lei 319/91, alínea i) Educação Especial – currículos alternativos.

Hoje, assume-se as dificuldades que as escolas enfrentam na preparação dos alunos, e a falta de condições e soluções de continuidade no exterior. Assume-se também que o papel da educação especial perpassa diferentes níveis de intervenção. O desenvolvimento de uma escola inclusiva, a criação de uma comunidade que veicule o respeito por todas as pessoas, torna-se o ponto fulcral na acção da escola. Assim, a escola terá como papel fundamental o desenvolvimento do projecto de vida do aluno e em particular o seu projecto de transição para a vida adulta, entendido como um processo contínuo de adaptação, envolvendo diversas variáveis, acontecendo ao longo da vida (Pellisé et al. , 1996, cit. por EADSNE, 2002).

É entre a necessidade de aprofundar o conhecimento do papel da escola no que concerne ao processo de transição para a vida adulta e as motivações pessoais enquanto

professora da educação especial, que se enquadra o nosso interesse em desenvolver esta temática. Temos consciência da escassez de estudos que envolvem a mesma, que se por um lado poderão constituir um desafio, por outro indubitavelmente limitarão a nossa investigação. No entanto, estamos convictos de que este trabalho poderá ajudar a nossa reflexão sobre as práticas, contribuindo para um melhor desempenho profissional e constituir-se-á, mesmo que de forma modesta, como elemento de reflexão para os profissionais que intervêm na educação de alunos com NEE e sua transição para a vida adulta.

Assim, o nosso estudo tem como questão central, apreender as tendências de representação social¹ de um conjunto de aspectos inerentes ao processo de decisão de encaminhamento, acompanhamento e avaliação do plano de transição, por directores de turma e encarregados de educação que estão directamente implicados no processo de transição de alunos em currículo alternativo² dos 2º e 3º ciclos, numa Escola do Ensino Básico. Consideramos como informantes privilegiados, os directores de turma por terem como função coordenar e serem responsáveis pela articulação entre os intervenientes do processo educativo dos alunos e os encarregados de educação pelo estatuto que detêm na educação dos filhos.

Associado a este objectivo surgiram as seguintes questões que procuraremos elucidar:

- Que informações e ideias predominam na avaliação que os professores fazem das condições da escola, que são apresentadas como barreiras ou facilitadores à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais os conceitos que os professores mobilizam para estabelecer os limites de capacidade individual de aprendizagem e de integração social, que justificam o encaminhamento dos alunos para experiências vocacionais e laborais em espaços exteriores à escola?
- De que tipo de conhecimento os professores se apropriam para definir o seu próprio papel e o papel de outros actores sociais co-responsáveis no processo de

¹ Segundo Jodelet (1989:36) entendemos por representação social “ uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social» (cit. por Vala,2002:458).

² Currículos Alternativos do Dec-Lei 319/91

TVA?

- Em que dados da realidade os professores ancoram os juízos de valor que participam na avaliação do impacto do processo de TVA na vida dos alunos?
- Que conhecimento e expectativas detêm os encarregados de educação relativamente ao processo de transição para a vida adulta dos seus educandos?

Para ter acesso às representações sociais destes dois grupos de sujeitos co-responsáveis pelo encaminhamento dos jovens da escola regular para processo de TVA, recorreremos à técnica da entrevista, semi-estruturada, cujo conteúdo foi analisado e comparado de forma a romper com as nossas próprias evidências, frente a (i) informação de que dispunham sobre as funções específicas dos intervenientes no processo de encaminhamento, (ii) a avaliação dos factores que promovem ou inibem a implementação do programa TVA (iii) a opinião sobre o impacto deste programa na vida dos jovens encaminhados.

Por se tratar de um estudo exploratório, decidimos não nos determos na reflexão e justificação epistemológica e metodológica das nossas opções técnicas de recolha de dados, por entrevista e através de documentos, pelo que tivemos o cuidado de fornecer o máximo de informação possível sobre os critérios que presidiram a escolha dos sujeitos entrevistados e sobre os casos dos alunos e alunas a que se referem as opiniões expressas e analisadas.

Organização do trabalho

Para concretizar estes objectivos organizaremos este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro faremos uma breve revisão histórica das percepções sociais relativas às pessoas com deficiência e das respectivas implicações no reconhecimento do direito à educação. Passaremos em revista a legislação que consideramos mais importante como marcos da educação especial, enquanto componente do projecto social para uma educação inclusiva.

No segundo abordaremos alguns referentes teóricos relativos a modelos de orientação da transição para a vida adulta destinados a jovens com NEE e faremos referência a documentos que propõem a operacionalização do processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho. Incluiremos também neste capítulo uma breve referência a outros campos e instrumentos de inclusão social, que deixam em aberto a necessidade de expansão do âmbito de preocupações da educação em geral e da educação especial em particular, bem como a participação da família e da comunidade.

No terceiro capítulo, depois de justificarmos os procedimentos de recolha de dados e a escolha dos sujeitos entrevistados, iremos caracterizar os casos dos jovens, a que se referem as informações e opiniões expressas pelos directores de turma e encarregados de educação. Esta caracterização servirá apenas de contexto de apresentação e análise dos dados.

O quarto capítulo procura explorar e dar visibilidade, através da apresentação de alguns excertos de discurso, a semelhanças e diferenças nas representações sociais que são mobilizadas pelos directores de turma e encarregados de educação, para justificar a sua participação e avaliação relativamente ao processo de Transição para a Vida Adulta

A parte final do trabalho apresenta considerações que pretendem deixar em aberto a discussão sobre a diferença de ritmos com que as representações sociais dos diferentes intervenientes incorporam os conceitos e modelos de intervenção social e pedagógica construídos e difundidos pela comunidade científica e pelos documentos oficiais nacionais e internacionais, que fazem ressaltar as potencialidades da educação inclusiva na construção de redes sociais e de serviços que sustentem uma vida com qualidade, para todas as pessoas na comunidade.

PARTE I

Educação Especial e Transição para a Vida Adulta: enquadramento teórico-conceptual

Capítulo I. Representações sociais : as pessoas com deficiência e a sua educação

Neste capítulo faremos referência ao processo de mudança de condições sociais e culturais que se expressaram no modo como as sociedades lidaram com as diferenças de capacidades intelectuais, até ao reconhecimento das pessoas com deficiência, como sujeitos com direito à educação. Educação que tendo embora começado por visar a eliminação de atributos considerados negativos e o respectivo ajustamento das pessoas com deficiência à sociedade, através de processo de remoldagem ou recuperação física, fisiológica e psíquica, foi sendo construída, por meio do conhecimento científico e pelos discursos e documentos políticos, como lugar e meio de inclusão social.

1. Retrospectiva da história das percepções e atitudes face à pessoa com deficiência

Segundo a UNESCO (1977: 5-6 cit. por Oliveira, 2002) a história da humanidade, em relação à integração das pessoas com deficiência passou por cinco estádios diferenciados: o filantrópico, o de assistência pública, o dos direitos fundamentais, o da igualdade de oportunidades e o do direito à integração - no entanto a sucessão cronológica pode ser apenas aparente, podendo haver sobreposições que se mantêm até aos nossos dias.

No estádio filantrópico, o estatuto das pessoas com deficiência era de «doentes» e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza, o que implicou o seu isolamento e tratamento. A este período seguiu-se o estádio de assistência pública em que o mesmo estatuto de doentes e inválidos foi visto de modo assistencialista, que levou à institucionalização. Uma fase diferente é iniciada com a defesa da universalidade de direitos e de liberdades individuais de que ninguém pode ser privado. Neste estádio dos direitos fundamentais, as pessoas, independentemente das suas limitações ou incapacidades, deveriam ser tratadas como iguais. O estádio da igualdade de oportunidades, que esteve associado ao desenvolvimento económico e cultural, trouxe consigo a massificação da escola, que contraditoriamente fez surgir um grande grupo de crianças e jovens a quem passaram a ser atribuídas deficiências mentais ou

dificuldades de aprendizagem, porque o seu rendimento não se adequava aos objectivos da instituição escolar. Finalmente surgiu o estádio do direito à integração em que o conceito de «normalidade» ou de «norma» foi posto em causa, advogando-se o respeito pelas diferenças individuais que não deveria ser subestimado na garantia de condições de «igualdade».

Podemos assim observar que os valores e atitudes variam, se reproduzem e coexistem ao longo da história, para justificar julgamentos sociais que, por sua vez, reflectem mudanças nas condições da sociedade e o desenvolvimento científico e tecnológico. Quando falamos dos direitos sociais das crianças, das mulheres e dos idosos, também encontramos, em termos históricos, nos vários períodos, diferenças substanciais no modo de tratar esses grupos sociais que podem ser mantidos em condições de subalternidade e serem vítimas de abusos. No que se refere à deficiência, há uma similaridade. Assim, em muitos aspectos, podemos dizer que o modo como cada comunidade vê e se posiciona face às pessoas com deficiência que fazem parte dela, reflecte a sua maturidade humana e cultural.

Torna-se importante notar a relatividade que está na base da distinção entre as pessoas consideradas deficientes ou não deficientes, e que tem servido para afastar de algum modo aqueles que considera indesejáveis, cuja presença é considerada uma ameaça à ordem social. Esta marca, ou «estigma» traduz um conjunto de valores e de atitudes que tem raízes culturais que demarcam o grau de envolvimento da comunidade.

No entanto este estigma foi sofrendo alterações semânticas ao longo dos tempos. No tempo de Hipócrates era consentida a selecção natural; os espartanos eliminavam as crianças que apresentavam malformações ou outras deficiências. Esta atitude foi alterada pelas atitudes conformistas dos cristãos, que não impediram a segregação e a marginalização das pessoas com deficiência, que os exorcistas da idade média justificavam por crenças sobrenaturais demoníacas e supersticiosas (Fonseca, 1989).

Durante os séculos XVI e XVII assistimos a julgamentos que levaram às perseguições e encarceramentos, dado que a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominavam por completo a visão da deficiência sendo esta vista como algo a eliminar. Arthur Miller no seu livro “As Bruxas de Salem” editado em 1953, descreve a matança de adolescentes acusados de práticas de feitiçarias, por serem pessoas diferentes.

A revolução francesa em 1789, com as suas ideias de Igualdade, Fraternidade e Liberdade abriu no entanto, um novo período da história. Este foi um dos seus mais significativos e duradouros legados. A declaração dos direitos do Homem e do Cidadão

reafirma o acesso de todos à educação. Para esta mudança contribuíram em muito filósofos como Locke e Rousseau. As atitudes filosóficas e antropológicas conjugaram-se no desenvolvimento de uma atitude mais humanista perante a deficiência.

Antes de abordarmos a dimensão social da educação, numa perspectiva de inclusão, importa considerar que a acumulação de novos saberes, foi um factor que contribuiu para orientar a preocupação da sociedade com os seus cidadãos, contribuindo para a mudança do olhar e do discurso sobre esta problemática.

2. Os estudos científicos e a construção de sistemas de categorização social

Os primeiros estudos científicos dedicados à deficiência mental só começam no século XIX. O cantar canções às crianças, era considerado um modo de afastar os monstros que se supunha existirem dentro delas. Este era um entre outros processos benignos de *remoldagem* das crianças até o surgimento de cientistas e médicos entre os quais se distinguem Esquirol, Séguin, Down, que começaram a estudar as crianças diferentes.

Os trabalhos de Itard justificam o seu reconhecimento como «pai da educação especial», que investiu parte da sua vida na recuperação do jovem, Victor, encontrado nos bosques de Aveyron em França e que apresentava uma deficiência mental. Durante esta intervenção, Itard sistematizou as necessidades educativas da criança e desenvolveu programas específicos (Correia, 1997).

Estavam, assim, iniciados os primeiros passos para a sistematização da intervenção em educação para a deficiência embora este avanço, continuasse a imputar julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade, e designações como «idiota» «anormais» e «demência» que legitimavam a segregação social.

Os trabalhos de Binet e Simon e A. Freud vêm acrescentar uma nova visão a esta problemática. Alfred Binet e posteriormente Henry Simon, estudou as funções mentais superiores (memória, imaginação, atenção, compreensão, etc.) mediante provas inspiradas nos problemas da vida quotidiana, para encontrar instrumentos que, permitiam distinguir as crianças como «subnormais» das «normais» (Fonseca, 1989).

Se por um lado a criação do conceito de idade mental veio permitir atribuir uma escala de valores categorizantes face à deficiência, por outro, a teoria psicanalítica veio

demonstrar a possibilidade de educar as crianças consideradas diferentes das ditas «normais». Na perspectiva da terapêutica psicanalítica a normalidade e anormalidade fazem parte de um continuum, em que a natureza dos fenómenos fisiológicos, patológicos e terapêuticos não é valorizada. Não são definidas leis específicas para explicar fenómenos que de outra perspectiva são avaliados como patológicos, porque se considera que a diferença dos fenómenos é quantitativa e não qualitativa.

Esta visão influenciou os modos de actuação no caso das crianças com deficiência, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos da educação, embora em condições especiais criadas em escolas especiais. Esta solução era vista como solução do problema, perante a sociedade. É de referir a importância dos períodos pós guerras (1ª e 2ª Grandes Guerras) que vieram reposicionar o problema das pessoas com deficiência através de novos estudos neurológicos e patológicos.

O conceito de inadaptação mereceu diferentes abordagens na Europa, nos Estados Unidos e na União Soviética. Na Europa, este surge ligado às perspectivas psicológicas: de Zazzo e Inhelder, continuadores de Wallon e Piaget. Zazzo introduziu a noção de heterocronia, para demonstrar diferenças no desenvolvimento do biorritmo dos vários processos psicobiológicos do comportamento da pessoa com deficiência mental. Por outro lado, Inhelder desenvolveu a noção de oscilação e viscosidade, provando a passagem sem controle de um esquema conceptual para outro. Estas duas posturas, resultantes de longos anos de investigações destes autores não esgotam a problemática da inadaptação. É necessário também ter em consideração os dados da investigação médica, sendo de destacar os trabalhos de Bascou e Heuyer (Fonseca, 1989).

Nos Estados Unidos, o que é mais desenvolvido ao nível da investigação são as escalas de desenvolvimento que relacionam a idade mental com a cronológica. Os behavioristas, introduzem a noção de uma relação entre corpo e espírito, que permite considerar o homem uma máquina de estímulo-resposta. Thorndike e outros investigadores desenvolveram teorias de aprendizagem baseadas na tentativa e erro, na repetição e reforço, na associação dinâmica estímulo-resposta, na formação do hábito e de inibições reactivas e a aprendizagem baseada no condicionamento operante. Os primeiros estudos de crianças com lesões mínimas no cérebro, realizados por Strauss, Kephart e Lehtinen abriram um novo campo de abordagem das crianças com deficiências perceptivas e de aprendizagem lenta. Noutro sentido, Spitz e Ellis através dos modelos psicanalíticos e dinâmicos estabelecem os pré-requisitos da ontogénese

(Fonseca,1989).A referir ainda os contributos de Grossman que estudou os testes de inteligência de Binet-Simon e que depois de analisar os prós e contras de classificar os indivíduos, tendo por base estudos interdisciplinares, criticou o facto de estes serem usados menos para a avaliação diagnóstica que deveria servir uma intervenção no sentido da integração social plena, do que para rotular os indivíduos.

Relativamente à União Soviética sobressaem os trabalhos realizados por Lúria acerca das pessoas com deficiência sobre o cérebro, estudado como um conjunto funcional capaz de receber, armazenar, programar, planificar, decidir, realizar e auto-regular funções distribuídas em três níveis de organização. Este neuropsicólogo introduziu no estudo da deficiência mental, a noção de inércia, para explicar a falta de regulação dos processos de excitação-inibição operados no sistema nervoso central. Lúria atribui a este processo a selectividade da atenção, pela discriminação e identificação perceptivas, pela memória de curto e longo termo, que são consideradas como condições fundamentais para a praxis, enquanto meio de relação social com os outros. A importância destes estudos é afirmada por Fonseca (1989) que considera “É no cérebro, que resultou da experiência e trabalho do homem em termos antropológicos, que a aprendizagem se opera, implicando inúmeros processos que no deficiente se encontram lentificados, rígidos e nalguns casos pouco controlados e inibidos” (Fonseca, 1980:21).

Esta revisão necessariamente breve e superficial dos contributos científicos, construídos em diferentes campos disciplinares e em comunidades diferentes de pesquisa, dá-nos um indício da ambiguidade dos termos de que se pode revestir uma representação social sobre a inadaptação individual. A sublinhar a relatividade deste conceito para a intervenção educativa, Fonseca (1989:16) afirma que “ inadaptados somos todos nós, uns mais que os outros, em variadíssimas situações de aprendizagem e de vida.” A. Freud refere também que podemos ter crianças com deficiência perfeitamente adaptadas, porque a inadaptação implica situações sociais. De um ponto de vista diferente, Durkheim afirma que o que numa sociedade pode ser considerado «normal», noutra pode ser considerado «anormal».

O que importa reter no entanto é que o conceito de inadaptação que, como vimos é construído segundo perspectivas e parâmetros tão diversos e em condições que são determinadas pelo contexto sócio-cultural e sistema sócio-económicos locais, pouco esclarece sobre as condições funcionais individuais. O que não podemos ignorar é o

quanto estas teorias e as taxonomias próprias influenciaram o pensamento educacional e preventivo de situações de deficiência.

Dividir as pessoas entre normais e anormais, desviantes ou não desviantes, típicos ou atípicos e ainda deficientes e não deficientes, em nada contribui para uma intervenção humanista. A preservação das dicotomias construídas com o objectivo de estabelecer quadros de referência cognitiva em determinados campos de produção de conhecimento, podem levar à rejeição ou mesmo naturalizar situações de discriminação e marginalização social.

Esta é uma posição que nos remete para um outro enquadramento do problema das pessoas com deficiência, como sujeitos e cidadãos com direitos humanos que reclamam reconhecimento. Foi deste ponto de vista que surgiram outros movimentos com grande importância na mudança de percepções e práticas face a pessoas com necessidades especiais, que contribuíram para a mudança das representações sociais sobre esta problemática.

3. O papel da sociedade na mudança das práticas e representações sociais

Numa linha de pensamento humanista, o direito à igualdade de oportunidades e à integração da pessoa com deficiência, significa a reivindicação do direito às mesmas condições de aprendizagem, independentemente das suas limitações ou dificuldades individuais. O direito à igualdade de oportunidades educacionais entendida como um direito humano, implica a obrigatoriedade do Estado garantir a educação pública e gratuita para todas as crianças incluindo as que são portadoras de deficiência.

Os movimentos pela expansão dos conceitos de liberdade, igualdade e justiça, foram importantes para que as famílias das crianças com deficiência tivessem abandonado a atitude de passividade, e adoptado uma posição interventiva, pela expressão do descontentamento com os procedimentos escolares que levavam os seus filhos à segregação e exclusão da escola regular.

Esta mobilização resultou nos Estados Unidos na publicação de legislação restritiva do encaminhamento das crianças para o ensino especial ministrado em classes e em Escolas separadas, salvo em circunstâncias fortemente regulamentada. Também levou à mudança de práticas sociais que por sua vez precipitaram mudanças conceptuais.

A Public Law 94-142, lei americana surgida nos anos 70 (século xx) propõe o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita. Esta lei foi descrita por Goodman (1976) cit. por Correia (1997) como «bombástica» e apresentada como lei de maior impacto na história da educação, sendo concebida para atingir quatro grandes objectivos: (i) garantir que os serviços de educação especial sejam colocados à disposição de todas as crianças que deles necessitem; (ii) assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços sejam tomadas de maneira justa e adequada; (iii) estabelecer uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis de governo; (iv) disponibilizar fundos federais para auxiliar os estados. (Correia, 1997:21).

Todos os estados foram obrigados a melhorar substancialmente os seus serviços de educação especial e a criar estruturas de promoção de igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças de modo a garantir como Direitos: “(i) uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos; (ii) uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico; (iii) a possibilidade dos pais recorrerem à autoridade judicial quando as recomendações da integração não fossem observadas (iv) o estabelecimento de um Plano Educativo Individual” (Bairrão et al., 1998:20).

No mesmo período na Europa o *Special Education needs: Report of de comitee of enquire into the education of handicapped children and young people*, mais conhecido como Warnock Report (1978) surgia no Reino Unido para afirmar a emergência do conceito de *necessidades educativas especiais*, que deveria dispensar os sistemas de categorização da deficiência, no contexto educativo.

Este documento influenciou de modo decisivo toda a reestruturação do sistema de educação especial segundo um novo modelo conceptual. As situações de deficiência passaram a ser reanalisadas em termos de um *continuum* de necessidades educativas, o que deveria implicar: “(i) uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças; (ii) a atribuição de deveres às autoridades de educação (iii) o reconhecimento do direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização de medidas educativas para os seus filhos” (Bairrão, 1998: 22).

São assumidas como grandes prioridades de intervenção: “(i) a educação de

crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a 5 anos; (ii) a educação e o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos; (iii) a implementação de novos programas de formação de professores quer regulares, quer especializados” (Bairrão, 1998:23).

De todas as propostas de revisão do sistema de educação especial aquela que maior impacto teve foi a mudança de enfoque na análise da problemática da criança. Torna-se mais importante a vertente educacional do que a deficiência, pois a prioridade é a identificação das necessidades educativas especiais das crianças, decorrentes do desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica (Wedell, 1983,cit. por Bairrão, 1998).

Esta nova concepção obriga a repensar de um modo diferente a intervenção. No que se refere às crianças em idade pré-escolar teremos de olhar para a sequência normal do desenvolvimento em áreas como o desenvolvimento linguístico, motor, autonomia, etc. No que se refere às crianças e jovens em idade escolar o olhar dos profissionais deve focalizar o currículo no sentido de identificar: (i) a necessidade de encontrar meios específicos de acesso ao currículo; (ii) e/ou a necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado, (iii) e/ou a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo onde ocorre o processo ensino/aprendizagem.

A tarefa dos educadores passa a ser a identificação e o atendimento destas necessidades educativas especiais, que dispensam a atribuição de um qualquer rótulo ou classificação à criança. Deste modo os sistemas de categorias deixam de ter utilidade para orientar o processo educativo e a ideia de categorizar passa a ser uma necessidade meramente epidemiológica e científica (Bairrão, 1989).

O que é fundamental fazer notar é que embora esta concepção tenha sido assumida como referência na organização de todo o processo educativo, o termo necessidades educativas especiais e deficiência continua a ser utilizado pelos educadores e professores, como se as duas expressões tivessem o mesmo significado, subestimando a natureza do conhecimento que lhes está subjacente.

4. Movimentos sociais que reclamam práticas para uma educação inclusiva

A inclusão de crianças com NEE em escolas regulares implicou mudanças de práticas sociais que precisam ser sustentadas por todos os membros da comunidade educacional, nas políticas educacionais, nas associações e na formação de professores. Foi em nome e a favor desta mudança, sentida como necessária, que a Organização das Nações Unidas aprovou, em 1993, uma resolução sobre «normas uniformes das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com incapacidade», como instrumento programático para a União Europeia

No entanto, o movimento pela Escola Inclusiva surgiu a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos que se realizou em Jomtien, Tailândia, em 1990. Ultrapassando assim o conceito de integração, o objectivo desta nova corrente aponta para a reestruturação das escolas no sentido de responder às necessidades de todas as crianças (Ainscow, 1997).

Seguindo a mesma perspectiva inclusiva, em Junho de 1994, decorreu em Salamanca uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO e pelo governo de Espanha, com o objectivo de promoção da educação para todos³. Na Declaração que surgiu desta conferência a inclusão é fundamentada pela reafirmação: (i) do direito universal à educação instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); (ii) do direito de acesso à educação de todas as pessoas independentemente das suas necessidades individuais, assumido na resolução da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); (iii) da inserção das pessoas portadoras de deficiência no sistema regular de ensino, numa perspectiva de inclusão enquanto norma definida pelas Nações Unidas relativamente a igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993).

De facto estes princípios constituem um avanço em relação aos conceitos expressos no Warnok Report e na Public Law 94-142, dado que colocam a tónica numa intervenção centrada no processo educativo na escola regular e não, exclusivamente, nas necessidades especiais dos alunos. A nova perspectiva «escola inclusiva», segundo

³ A Conferência reuniu mais de 300 participantes, em representação de 92 governos, entre os quais o de Portugal, e 25 organizações internacionais.

Bénard da Costa (2005:3), foi o grande legado da Declaração de Salamanca, passando a constituir-se como uma referência e meta a atingir, já que é um processo em permanente evolução. Esta nova perspectiva segundo a autora “questiona todo o sistema de ensino e todos os seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária e também ela inclusiva”.

Em 2000 no Fórum Mundial de Dakar foram reforçadas as recomendações proclamadas na conferência Mundial sobre Educação para Todos e em 2003 a *Flagship*⁴ defendia «O direito à educação para pessoas com deficiência: caminho para a inclusão» que propõe: “(i) combater a discriminação e remover as barreiras estruturais à aprendizagem e à participação na educação; (ii) promover um conceito amplo de educação, incluindo as competências essenciais para a vida e a aprendizagem ao longo da vida; (iii) contribuir para que as necessidades das pessoas com deficiência sejam consideradas, nas metas da Educação para Todos, sempre que estiverem em causa decisões relativas a recursos e actividades.” (Costa ; 2005:9).

Do conjunto destes documentos depreende-se que o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças deveriam aprender juntas e que as escolas regulares devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos, estabelecendo, ao mesmo tempo, um continuum de serviços para responder a tais necessidades. No entanto, Fullan cit. por Porter (1997:46) refere que “as soluções para a inclusão não são atingidas facilmente. São complexas no que diz respeito quer à natureza, quer ao grau de mudança que implicam para identificar e implementar soluções exequíveis. Considerando o que é exigido pela mudança – persistência, coordenação, follow-up, resolução de conflitos e outras medidas é indispensável uma liderança a todos os níveis”.

Correia (2001) valoriza a componente simbólica ou discursiva com um dos requisitos de implementação da escola inclusiva. Defende que, além da criação de equipas centradas nas escolas, nos concelhos e de redes entre instituições comunitárias e da componente operacional e institucional, é necessário que haja uma «filosofia de

⁴ Costa, A. (2006) explica do seguinte modo o termo *Flagship* “Não nos foi possível encontrar uma palavra que traduzisse «Flagship» de forma adequada, pelo que mantivemos a palavra inglesa. Trata-se de uma metáfora (flagship é o navio almirante que comanda a esquadra) o que significa a «criação dum comando ou de um conhecimento fundamental que nos possa guiar quando temos de empreender actividades ou decisões” (UNESCO, 2004)

escola» que privilegie o desenvolvimento global dos alunos e adopte a diversidade como lema de uma «cultura de escola e de sala de aula».

Importa suscitar um envolvimento comunitário pluridimensional, a partir da educação, que contribua para a assunção de políticas e práticas sustentadas de inclusão. Uma sociedade que fomente escolas em que os alunos não sejam vistos como problemas, mas como indivíduos cujas características e necessidades próprias constituam um desafio à capacidade profissional dos professores e de outros profissionais.

5. A escola como lugar de promoção de direitos e valores humanos

A concretização efectiva e permanente do princípio da inclusão não se esgota nos enquadramentos legais, nem se confina à educação. Mais, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares ultrapassa significativamente o conceito de integração, porque assume a heterogeneidade entre os alunos como um factor positivo para o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas.

O desenvolvimento da filosofia inclusiva que enfatize valores como a igualdade, a solidariedade e os princípios democráticos só traz vantagens para toda a comunidade educativa, e potencia a aprendizagens de todos os alunos, na medida em que: (i) visa uma educação igual e de qualidade para todos os alunos; (ii) desafia o diálogo e a compreensão das necessidades dos alunos com NEE, entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores da educação especial; (iii) cria condições de melhoria das planificações educativas para todos os alunos, em especial quando há necessidade de proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos para os alunos com NEE. Neste contexto os recursos e esforços de todos os trabalhadores da escola podem ser investidos no apoio aos alunos, que deixa assim de constituir uma tarefa exclusiva dos professores de educação especial, para envolver, de uma forma diferencialmente convergente, os órgãos de liderança escolar, os pais e outros agentes da comunidade (Porter, 1997).

A filosofia da inclusão, relativamente ao aluno com NEE, reconhece-lhe o direito de aprender junto com os seus pares e permite-lhe encontrar modelos adequados

nos colegas, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interacções sociais adequadas. Dá oportunidade a todos os alunos de praticarem e partilharem as aprendizagens e aprender a diminuir a ansiedade face aos fracassos ou insucessos. A filosofia de inclusão permite ainda que todos aprendam que somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Mas sobretudo, contribui para a abolição do rótulo da «deficiência» que tem constrangido as possibilidades de desenvolvimento do sentido de pertença e a participação de todos nos diversos aspectos da vida escolar.

As práticas inclusivas permitem por outro lado desenvolver projectos de apoio, assistência mútua e de amizade, que prepara todos os alunos para a vida na comunidade. É neste contexto que imaginamos a possibilidade de desenvolvimento de competências sociais e ocupacionais que aumentem a capacidade de transição para a vida adulta. Por outro lado, o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, a valorização, a cooperação e o respeito entre diferentes, parece a forma mais directa de combate da exclusão que tem negado a possibilidade de exercício efectivo de direitos fundamentais e a construção de comunidades educativas onde todos os alunos, sem excepção, possam contar com a compreensão, aceitação e apoio dos outros, em função das suas necessidades.

Em síntese, “Uma escola concebida deste modo, atenta às necessidades de cada um, não pode esquecer a sua última finalidade: «a escola para a vida». Assim, a escola deve ultrapassar-se a si mesma e oferecer uma educação que capacite os seus alunos a integrar-se na sociedade como cidadãos: integração social, laboral e participação política.” (Pastor & Rojo, 1997:18).

5.1. Portugal: Das escolas de educação especial à escola inclusiva

Em Portugal, como nos outros países, também houve uma evolução no que se refere à educação especial. Desde uma postura meramente asilar até uma postura integrativa, os conceitos e intervenções também foram e ainda hoje são influenciados por estigmas sociais.

Só a partir da segunda metade do século XIX e durante o século XX as crianças

com deficiência passaram a ser objecto de interesse, no que se refere à sua educação ainda que em estruturas segregadas. A organização dos recursos passou por três fases. A primeira, faz referência à criação de instituições para cegos e surdos, e asilos, criados por iniciativas privadas com fundos próprios e pouco financiamento do Estado. Na segunda fase, iniciada durante os anos 60, são criados centros de educação especial e centros de observação e os primeiros cursos de formação de professores especializados. Esta fase é de iniciativa ministerial – Ministério dos Assuntos Sociais tendo deste modo um carácter assistencial. Em simultâneo, este ministério financia instituições particulares sem fins lucrativos, nomeadamente as Associações de Pais que tinham como objectivo educar as crianças que não eram atendidas na escola regular. A terceira fase, iniciada nos anos 70, é protagonizada tanto ao nível oficial como particular pelo Ministério da Educação. São criadas as Divisões do Ensino Especial e do Ensino Básico e Secundário é dado apoio às Instituições de Educação Especial que proliferam, especialmente em Lisboa, como estabelecimentos de ensino particular.

Com a mobilização de pais, pós 25 de Abril, em 1974, pais e técnicos pretendem que as crianças portadoras de deficiência mental tenham o mesmo direito que as outras crianças. Dá-se assim início ao grande movimento de criação de cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental que até então não eram atendidas no ensino regular (Bairrão, 1998).

As CERCIs (Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas), surgem com um conceito inovador, baseado na confiança e esperança de um trabalho futuro para as pessoas portadoras de deficiência mental. Deste modo, tentam promover condições que privilegiem a liberdade de escolha de um projecto de vida pessoal, e têm como grande meta a integração da pessoa com deficiência na sociedade, pressupondo estruturas de suporte e acompanhamento (Afonso, 1997) .

Estas Cooperativas desenvolveram um *contínuum* de respostas em quatro vias fundamentais: Escolas de Educação Especial (1975-1977); Programas de Pré-profissionalização (1979); formação Profissional (1986) e integração da pessoa com deficiência (idem). Nesta situação, as CERCIs movimento de pais, ocuparam o maior espaço na escolarização de crianças e jovens que o sistema oficial ainda não conseguia responder de modo eficaz. Ao mesmo tempo as comunidades educativas mobilizaram-se para a criação de equipas multiprofissionais e outras estruturas que visavam assegurar o acompanhamento global das crianças, o apoio às famílias e a qualificação profissional dos jovens.

Segundo dados do relatório do Conselho Nacional de Educação, em 1982, as escolas especiais atendiam 79% crianças e jovens sinalizados por alguma dificuldade ou necessidade especial, enquanto nas escolas do ensino regular eram apenas 21% as crianças atendidas por esta condição. A situação inverte-se pouco a pouco e no ano lectivo 1995/96 as escolas especiais atendiam apenas 9 396 crianças e jovens, ou seja 20,4% da população atendida, enquanto 79,6% eram atendidos em escolas do sistema regular (Bairrão, 1998:66-67)

Acrescente-se ainda, que o relatório do Observatório do Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial (ME, 2001), refere que no ano lectivo 2000/2001 o atendimento em escolas do ensino regular abrangia 75 040 alunos, enquanto as escolas especiais atendiam apenas 1776 crianças. Deste modo, verifica-se a diminuição substancial do número de alunos nas escolas especiais.

O Decreto Lei 319/91 passou a exigir, que o processo de encaminhamento para a escola especial de um determinado aluno, fosse considerado possível, apenas quando esgotadas todas as medidas menos penalizadoras do dito Decreto.

Em 1998 o relatório do Conselho Nacional de Educação anteriormente citado, referia que a maioria das escolas especiais não apresentava indicadores de eficácia, não possuía recursos excepcionais nem diversificados, apresentava um contingente de docentes pouco especializado e enfrentava dificuldades ao nível do funcionamento. Persistia nestas escolas o atendimento de um número significativo de crianças e jovens sem deficiência, cujo problema consistia em dificuldades escolares decorrentes da desadequação pedagógica face às necessidades do aluno.

Hoje, o nosso sistema comporta basicamente dois tipos de estruturas educativas para atendimento às crianças e jovens com NEE, durante a escolaridade obrigatória, a saber: Uma rede de serviços oficiais do Ministério da Educação, através das equipas de coordenação dos apoios educativos (Despacho 105/97) e as escolas de educação especial, públicas e privadas (Portarias 1102/97 e 1103/97). Cabe à rede dos apoios educativos apoiar os alunos caracterizados com NEE que se encontrem a frequentar estruturas públicas de educação.

Este evoluir no sentido da integração das crianças com NEE no sistema regular de ensino, levou ao aumento de alunos em situação de conclusão da escolaridade obrigatória, cujas competências, não lhe permitem no entanto prosseguir estudos ou

aceder ao mercado de trabalho. Esta situação fez com que algumas escolas se mobilizassem no sentido de encontrar soluções através do estabelecimento de parcerias que lhes permitissem o desenvolvimento de currículos que, de algum modo, habilitassem esses alunos a uma participação activa na vida social. Se entre 1982 e 1991 estas instituições e nomeadamente as CERCIs tinham tido um papel relevante na educação básica dos alunos com NEE, o que se lhes pede actualmente é a assunção de outros papéis.

A este propósito o relatório do Conselho Nacional de Educação recomenda: “(i) a limitação progressiva dos investimentos financeiros para o ensino segregado, canalizando-o para o ensino regular;(ii) a transferência para o Ministério da Educação da tutela pedagógica da componente Educação Especial das Instituições Privadas de Solidariedade Social; (iii) a definição de medidas políticas e financeiras que promovam e incentivem a reconversão das escolas especiais em centros de recursos de apoio às escolas regulares” (Bairrão, 1998:315).

Embora haja diferentes estruturas de resposta a alunos com NEE que coexistem no sistema educativo actual, o papel atribuído às organizações não governamentais nomeadamente às CERCIs tende a ser diferente. Pretende-se que continuem a desenvolver um *contínuum* de respostas ao nível pré e profissional e o atendimento/acompanhamento de adultos com deficiência, deixando para o sistema regular de ensino a escolaridade básica de todos.

5.2. Regulamentação jurídica das práticas de educação especial e a escola inclusiva

No que se refere às leis em Portugal, relativamente à Educação Especial, o primeiro marco importante foi a Lei de Bases do Sistema Educativo(1988). Esta veio consubstanciar de modo legal o que já se fazia com base em iniciativas das Direcções Gerais e de escolas que realizavam experiências suportadas por Despachos de Directores Gerais.

A Lei de Bases define como seu objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno e aproveitamento das suas capacidades” (L.B. artº7º), sendo do âmbito e objectivos da educação especial que “constitui uma das modalidades especiais de educação escolar”. Educação Especial que se “organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em

estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (art.º18)

No decurso da publicação da Lei de Bases são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, é publicado o despacho conjunto 38/SEAM/SERE/88 que cria as Equipas de Educação Especial, definindo-as como serviços de educação especial a nível local, abrangendo todo o sistema de educação e ensino não superior. Estas equipas têm como objectivos “ contribuir para o despiste, a observação, e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos, ou psíquicos”

Outro marco importante foi a Lei de 35/90 que consagrou em Portugal, o que na Europa já estava consolidado, a escolaridade obrigatória para todos sem a dispensa das crianças com deficiência que imperava até aí.

A publicação do Decreto-lei 319/91 foi outro momento de grande significado na história da Educação Especial, começado a preparar na altura do Warnock Report sendo até considerado por muitos um seu filho directo. De facto a discussão em torno deste relatório deu origem a várias propostas de medidas, uma das quais vindo a consagrar os princípios enunciados no referido documento do Reino Unido. Assim, fez-se uma primeira versão em 1985 outra em 1986 mas só em 1991 foi publicado o decreto lei. E como diz Benard da Costa (1995) esta versão poderia ter sido melhorada dado que o próprio Warnock Report também já tinha evoluído.

É neste decreto que, pela primeira vez, há uma referência clara à necessidade de transformações no sistema educativo português, no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência em escolas regulares (Lei de Bases do Sistema Educativo) e se assume a evolução dos conceitos resultantes das experiências integrativas.

Deste modo, é substituída a classificação baseada no diagnóstico médico, por um conceito de maior abrangência, *necessidades educativas especiais*, que se baseia em critérios pedagógicos. O decreto reclama os princípios da educação especial referindo o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade (ME, 1992).

Com a sua publicação pretende dotar o país de um diploma que assegure às crianças com NEE a frequência na Escola Regular, com garantia: (i) da adequação de

medidas a aplicar, tendo em conta as necessidades individuais do aluno; (ii) da participação dos pais ao longo do processo educativo, a nível da avaliação e da realização dos planos e programas educativos; (iii) da responsabilização da escola, através dos seus profissionais envolvidos, pela orientação global da intervenção realizada junto dos alunos; (iv) a diversificação de medidas a aplicar de modo a possibilitar uma planificação individualizada e flexível tornando-a viável e adequada a cada situação; (v) a abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização de outros serviços.

Este diploma é reconhecido como instrumento “que apoia e suporta a escola regular, no desenvolvimento do esforço de atendimento adequado de todos os alunos, mesmo aqueles que sejam portadores de uma ou mais deficiências” (ME, 1992:15).

O Dec.-Lei 319/91, salienta ainda a importância do papel da escola no atendimento aos alunos com NEE, consagrando um conjunto de onze medidas, cuja aplicação é gradativa: da medida menos restritiva à mais restritiva. Assim, o artigo 2º enumera as diferentes medidas de regime educativo especial que vão desde os equipamentos especiais de compensação, (material didáctico, livros de braille, cadeiras de rodas e outros materiais) até à medida mais restritiva, ensino especial, adopção de currículo escolar próprio e/ou currículo alternativo. Este último é considerado como um conjunto de procedimentos pedagógicos a aplicar a alunos com NEE que apresentam deficiência física ou mental, visam o reforço da autonomia individual e o desenvolvimento de um projecto educativo próprio.

Mais tarde o Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio, vem introduzir uma mudança substancial na forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo. O modelo organizativo assente nas NEE, que centrava o apoio no professor de ensino especial dirigido ao aluno individual, transformou-se num modelo mais abrangente que enfatiza a necessidade de os professores de apoio educativo colaborarem na melhoria das condições objectivas de ambiente e de sucesso educativo, assumindo o apoio individual ao aluno carácter excepcional.

O apoio ao professor da turma torna-se então relevante para a diversificação das práticas pedagógicas e desenvolvimento de metodologias e estratégias tais como a dinâmica de grupo, o trabalho cooperativo, a tutoria pedagógica e o trabalho de projecto, que facilitem a gestão de grupos heterogéneos, Entende-se, assim, que as

crianças consideradas como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

Implícita a esta orientação está uma mudança fundamental no que respeita à forma como são encaradas as dificuldades educativas. Esta alteração conceptual assenta na convicção de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm como objectivo responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças (Ainscow et al., 1995).

Preconiza-se, deste modo, uma Escola Inclusiva que necessariamente terá de assumir um papel mais abrangente, devendo assegurar de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e concentrar as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Procura-se, assim, criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma gestão eficaz dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

Consideramos como aspecto inovador e de cariz inclusivo, o facto de o Despacho Conjunto n.º 105/97 apontar para a designação de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) com funções de orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo e que devem garantir: (i) a articulação com as escolas da sua área de influência; (ii) a intervenção ao nível das instituições e serviços existentes na comunidade; (iii) a colaboração e apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas; (iv) a gestão pedagógica dos recursos especializados afectos às escolas da sua área de influência; (v) o fomento da articulação entre os serviços de educação, saúde e segurança social e das autarquias de forma a fomentar a melhoria dos apoios prestados às escolas e a desenvolver modalidades de Intervenção Precoce. Compete-lhe ainda: (i) colaborar em acções destinadas a prevenir e a eliminar a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático; (ii) incrementar a formação contínua dos docentes através dos centros de formação nas áreas de desenvolvimento curricular, diferenciação pedagógica e respostas a crianças/jovens com N.E.E; (iii) fomentar a formação e reflexão cooperativa dos docentes no seu contexto de trabalho, na perspectiva da diversificação e valorização das práticas educativas.

Contrapondo o ponto de vista individualizado que ainda caracteriza as práticas educativas em muitos contextos, a perspectiva centrada no currículo apresenta um caminho para iniciar propostas de trabalho que desafiem as escolas a dinamizarem o processo de inclusão, considerando simultaneamente que: (i) qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades na escola; (ii) as dificuldades educativas que são sentidas por alguns alunos podem traduzir-se na melhoria da prática docente; (iii) as dificuldades de aprendizagem dos alunos não existem apenas por causa da sua própria dificuldade, mas como consequência das medidas organizativas da escola, das decisões dos professores, dos recursos utilizados e do ambiente da aula; (iv) as mudanças que ocorrem permitem oferecer melhores condições de aprendizagem para todos os alunos e finalmente que as estratégias educativas, o currículo, a comunicação entre alunos e entre estes e o professor são consideradas fundamentais para melhorar as condições da aprendizagem.

Na perspectiva da Educação Inclusiva são também tomadas em linha de conta as necessidades dos professores e as suas tentativas de modificação da sua prática. Considera-se importante compartilhar responsabilidades num ambiente de colaboração, livre das hierarquias que distinguem e separam professores especializados e não especializados.

Capítulo II. A Educação e o Processo de Transição para a Vida Adulta

Neste segundo momento importa situarmo-nos no espaço de descontinuidade entre lugares de aprendizagem que deveriam antecipar e sustentar o processo de inclusão dos jovens em outros espaços sociais: o emprego, a comunidade os espaços de convívio e lazer.

Abordaremos brevemente alguns referentes teóricos relativos ao problema de transição, numa perspectiva de desenvolvimento da carreira profissional, como introdução à abordagem de modelos de orientação da transição para a vida adulta destinados a jovens com necessidades educativas especiais.

Faremos de seguida uma referência a documentos oficiais que propõem desafios a considerar na operacionalização do apoio educativo em relação ao processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho.

Incluiremos também neste capítulo uma breve referência a outros campos e instrumentos de inclusão social, que deixam em aberto a necessidade de expansão do âmbito de preocupações da educação em geral e da educação especial, em particular à família e à comunidade.

Procuraremos manter a tensão que liga a educação e a escola ao mundo social estruturado pelo trabalho, face à qual as redes sociais de apoio, criadas no espaço doméstico, desenvolvidas na escola e ampliadas à comunidade constituem um recurso fundamental a inclusão e uma vida pessoal e social com qualidade.

Queremos com esta parte do nosso trabalho, sinalizar o conjunto de preocupações que o processo de *Transição para a Vida Adulta*, que é construído a partir da escola, representada pelos directores de turma e pelos encarregados de educação, procura reflectir e atender através da participação activa e mediadora dos professores de apoio e da sua ligação com outras instâncias da comunidade e do mercado.

1. Modelos de compreensão do processo de transição para a vida adulta

1.1.Desenvolvimento pessoal e carreira profissional

Embora a transição para a vida adulta não vá ser perspectivada neste nosso trabalho, tendo em conta a visão dos próprios jovens, achamos importante fazer uma breve incursão no tema da carreira profissional, como uma dimensão integrante do processo de planeamento e de intervenção a promover pela escola, em colaboração com a família, a comunidade e as empresas.

A questão da carreira tem vindo a ser abordada a partir de perspectivas psicológicas e não psicológicas, pelo que a ênfase pode ser dada aos factores intrapsíquicos e o seu papel no desenvolvimento pessoal, ou à situação socioeconómica como factor influente na escolha vocacional e adaptação ocupacional.

Um problema com que nos deparamos é a escassez de propostas de acções orientadoras e ausência de considerações explícitas para o desenvolvimento vocacional das pessoas com NEE, no entanto o modelo de Donald Super e o Modelo de Gottfredson, parecem dar alguns contributos para compreendermos os modelos de intervenção, relacionados com as pessoas com necessidades especiais.

O modelo desenvolvimental de Super (1990), também conhecido por muitos autores pelas denominações, “*Life-Span*”, “*Life-Space*”, e “*Enfoque sócio-fenomenológico*” mobiliza um conjunto de conceitos básicos dos quais se destaca o auto-conceito, etapas e áreas de desenvolvimento e a maturidade vocacional, por serem considerados nucleares. Trata-se de um modelo que pretende combinar determinantes pessoais e situacionais com os diferentes papéis que as pessoas têm ao longo da vida.

Segundo Super, citado por Rojo e Pastor (1997), a pessoa funciona como um sistema unificado, e não como a soma de um conjunto de elementos, desempenhando diferentes funções, segundo os contextos onde tenha de actuar. Por outro lado, as suas formas de actuar mudam qualitativamente ao longo do tempo.

No seu processo de desenvolvimento, o auto-conceito do indivíduo é um produto da interacção de atitudes pessoais, componentes físicas, oportunidades de observar e vivenciar papéis, de avaliar os papeis desempenhados com a aprovação dos seus pares e dos seus superiores. A incorporação de diferentes papéis leva a um processo de auto diferenciação e de busca da própria identidade e esta identificação com um grupo ou pessoa, estimula uma série de acontecimentos que têm implicações

vocacionais. A auto- diferenciação e a identificação, são dois processos que facilitam o desenvolvimento do auto-conceito vocacional. Super, refere cinco etapas distintas de desenvolvimento da carreira profissional: o *crescimento*, *exploração*, *estabelecimento*, *manutenção* e *declínio*, sendo que cada uma destas é acompanhada por tarefas específicas relativas a papéis diferenciados que o indivíduo vai incorporando (Vieira, 2000). A maturidade vocacional consiste no estado de “congruência entre o comportamento vocacional do indivíduo e a conduta vocacional que se espera em relação aos da sua idade” (Osipow, 1976 cit. por Rojo & Pastor, 1997: 39).

Rojo & Pastor (1997) listam uma série de recomendações, a serem consideradas na intervenção no processo de transição tendo em vista o desenvolvimento da conduta vocacional: (i) O esforço realizado por uma pessoa no sentido de melhorar o seu auto-conceito leva-o a escolher uma ocupação que lhe permita uma maior auto-expressão; (ii) os comportamentos que a pessoa utiliza para melhorar o seu auto-conceito têm a ver com o seu nível de desenvolvimento; (iii) os diversos comportamentos vocacionais podem compreender-se melhor se tivermos em conta o papel que desempenham as exigências e pressões que cada ciclo vital impõe ao indivíduo e que podem melhorar o seu auto-conceito.

Os estudos realizados por Hershenson e Szymanski em 1992 citados por Rojo & Pastor (1997), concluem que Super é praticamente o único teórico que, de modo explícito, tenta relacionar a sua teoria com as pessoas com NEE. No entanto sinalizam como pontos frágeis dos diversos modelos: (i) a desvalorização que estas demonstram em relação às mudanças dos factores sócio-económicos; (ii) o facto das mesmas tenderem a assumir um papel estático no desenvolvimento da carreira. Parecem ter sido desenhadas para descrever o desenvolvimento num contexto de mercado laboral do princípio do século xx.

A teoria de Gottfredson, tentou incorporar estas críticas o que resultou numa abordagem que dá ênfase à relação interactiva sujeito-contexto. Para Rojo & Pastor (1997), este modelo aponta para uma série de hipóteses explicativas sobre o processo de desenvolvimento das aspirações vocacionais e dos factores intervenientes no mesmo, sendo muito próxima das perspectivas ecológicas. Valoriza o contexto socioeconómico e a inteligência nas aspirações vocacionais das pessoas, considerando que os valores e os interesses dos jovens e suas famílias podem ser menos significativos que os

anteriores. As variáveis preditivas das aspirações vocacionais consideradas mais relevantes, segundo este modelo são o *auto-conceito*; *as imagens ocupacionais*; *as preferências ocupacionais*; a *acessibilidade percebida*; *alternativas ocupacionais*; *aspiração ocupacional*. O compromisso é considerado um factor indispensável já que permite ao sujeito confrontar-se com a realidade sócio ocupacional.

As linhas gerais de acção orientadora sugeridas por este modelo vão no sentido de proporcionar aos jovens diferentes apoios: (i) apoio aos jovens para enfrentarem a dificuldade em imaginar o que eles gostariam de fazer e o que podem fazer; (ii) apoio para explorar as prioridades vocacionais: prestígio, estereótipos sexuais, interesses vocacionais etc. (iii) apoio para o desenvolvimento de competências de procura de informação sobre ofertas de formação, localização de ofertas de emprego, entrevistas de selecção e de conduta laboral.

A proposta de Gottfredson, procura assim articular variáveis pessoais e contextuais, assumindo a necessidade de se ajudar os jovens a adoptarem uma postura realista durante o processo de tomada de decisões vocacionais. De facto, as aspirações vocacionais vão orientar a pessoa ao longo do processo de preparação-formação e na tarefa de procura de emprego. Estas aspirações, são produto de uma série de transacções entre o que a pessoa pretende ser e as suas possibilidades e limitações num determinado contexto real, (Rojo & Pastor, 1997).

1.2. Modelos de orientação da transição para a vida adulta

A transição para a vida adulta de pessoas com necessidades educativas especiais e consequentemente a sua inclusão no mundo laboral são processos que não estão isentos de grandes dificuldades, tanto para o próprio e sua família, como para os técnicos envolvidos. A elaboração de planos e programas de transição devem ter como princípio a sua adequação ao contexto onde as pessoas se vão inserir. Este princípio exclui qualquer dogmatismo quando se pretende encontrar propostas de acção e indica também a necessidade de nos servirmos dos diferentes modelos adequando-os a cada situação.

Assim, iremos analisar dois modelos teóricos que nos parecem de bastante interesse para a orientação de pessoas com NEE: O modelo ecológico, que, mais que uma teoria é uma visão abrangente de conceber as relações entre as pessoas e o meio e

o movimento “ vida independente” que preconiza uma filosofia integradora dos programas dirigidos às pessoas com necessidades especiais.

1.2.1-O modelo ecológico

O discurso ecológico surge nos mais variados campos do saber, inclusivamente em reflexões epistemológicas, tendo a ver com uma grande preocupação pelas consequências negativas dos processos de desenvolvimento tecnológico e social centrados no progresso e obtenção de benefícios individuais. Este movimento repercute-se também ao nível da educação. No entanto, ainda se torna difícil a sua aplicação na prática, nomeadamente na educativa. Apesar desta dificuldade, os planos ecológicos marcam, indubitavelmente, uma linha de acção de enorme interesse para os profissionais, possibilitando um enfoque diferente na análise de situações e necessidades.

O enfoque ecológico no desenvolvimento vocacional tem as suas raízes em diferentes áreas da Psicologia do desenvolvimento, como por exemplo a perspectiva interaccionista de Magnusson e Allen, (1983), o desenvolvimento ao longo da vida, de Donald Super (1990) e as propostas de desenvolvimento da carreira de Walsh e Osipow, (1990) citados por Rojo & Pastor (1997). A grande linha orientadora do modelo ecológico é a preocupação pelas relações pessoa-ambiente (Bronfenbrenner,1992). Vondracek e outros em 1986, citados por Rojo & Pastor (1997:57),enunciam os seguintes postulados básicos adaptados à orientação vocacional:

- é impossível explicar o desenvolvimento vocacional sem ter em conta duas realidades: o contexto/ambiente onde o dito desenvolvimento tem lugar e o organismo/pessoa/ indivíduo que se desenvolve;
- as duas realidades relacionam-se de modo interactivo. É uma interacção dinâmica implicando a possibilidade de um mútuo desenvolvimento e transformação;
- o desenvolvimento é sempre contextual ou contextualizado, pois faz referência tanto à concepção que o sujeito tem do ambiente como às relações que com ele estabelece, assim como, a progressiva capacidade de descobrir manter e modificar as condições do mesmo;

- o ambiente oferece à pessoa oportunidades e recursos para o seu desenvolvimento. No entanto, para que a pessoa possa usufruir desses recursos, terá de os entender como tal. Daí, que a capacidade do sujeito conceptualizar, manipular, transformar e modificar o ambiente em que interage depende do seu processo de desenvolvimento.
- o desenvolvimento contextualizado exige a passagem entre ambientes diferentes e mudança de papéis. Estamos então diante do que podemos denominar como «Transacções ecológicas», (Rojo e Pastor, 1997:57), que exigem uma acomodação mútua do sujeito e do ambiente e que são por sua vez, o efeito do processo de desenvolvimento.

O enfoque ecológico diferencia-se dos métodos tradicionais, (organicistas, baseados predominantemente na análise de características de personalidade e centrados no estudo das características do indivíduo), dado que o seu ponto de interesse se centra no estudo detalhado do ambiente e das interacções que as pessoas estabelecem com ele. Pretende, na medida do possível, prever o comportamento vocacional dos jovens, ou pelo menos estabelecer alguns nexos de causalidade entre determinadas formas de interacção ambiente-indivíduo e o seu futuro desenvolvimento vocacional.

Deste ponto de vista, o conceito de ambiente-contexto torna-se mais complexo do que as abordagens anteriores, senão vejamos:

- o contexto em que ocorre o desenvolvimento vital das pessoas e por conseguinte o vocacional, está integrado num conjunto de sistemas interconectados, que constituem a estrutura do ambiente ecológico. Daí, que os aspectos do desenvolvimento humano tenham que ser analisados numa perspectiva multinível e multirrelacional ;
- a análise do desenvolvimento vocacional é uma tarefa complexa e requer a construção de «representações da sua estrutura» - constructos teóricos mediadores da investigação. Rojo & Pastor, (1997) citando Vondracek e outros (1986) apresentam a seguinte proposta de análise: Níveis gerais de análise (ambiente social e ambiente físico) e análise das estruturas ecológicas (microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema)

Para além desta reflexão, convém referir que os autores chamam a atenção para a necessidade de analisar em simultâneo as mudanças constantes que se operam, quer a nível dos ambientes físico e social, quer das estruturas e das interconexões ocultas dos mesmos.

Os resultados das investigações realizadas sobre o desenvolvimento vocacional, na perspectiva ecológica, demonstram a complexidade do problema. O próprio conceito «ambiente ecológico» é complexo, multifactorial e covariante. Vondracek et. al (1986) citados por Rojo & Pastor, (1997) apresentam a seguinte reflexão para o demonstrar:

O microsistema

Compreende as influências contextuais (sociais, físico e materiais) que mais directamente afectam o indivíduo, nas diversas situações (subsistemas). Os factores compreendem as relações interpessoais, os papéis, as actividades, oportunidades e recursos. Os subsistemas compreendem a família, a escola, o grupo de companheiros as experiências laborais e o trabalho. Destes subsistemas a família é considerada pelos autores, o microsistema por excelência. Daí o seu interesse a nível investigativo. A combinação de factores e subsistemas dá lugar a um conjunto de elementos cuja influência no desenvolvimento vocacional está a ser estabelecida paulatinamente. Em seguida, iremos abordar alguns dos elementos mais significativos das investigações, realizadas ao nível da família.

- *Relações interpessoais*- actuam como mediadoras dos processos de socialização: aquisição de competências, conhecimentos e valores, adoptando a forma de díades, observacionais, associadas a actividades primárias, (laços emocionais).
- *Papéis e expectativas de papéis*- que a pessoa compreende no contexto da família. A percepção, identificação e separação de papéis tem como resultado a construção pessoal de determinadas expectativas sociais de papeis. Como componentes mais significativas os autores apresentam: Normas familiares, crenças e mitos, valores, tradições, atitudes, relações de poder papéis ligados ao trabalho, papéis ligados ao sexo.
- *Actividades*- para as quais a criança é educada e motivada. Proporcionam-lhe a possibilidade de adquirir responsabilidades e prática na manipulação do ambiente para obtenção de determinados resultados. Desenvolve os processos de socialização, a autonomia e a orientação face a determinados

ganhos.

- *Oportunidades e recursos*- a sua influência está directamente relacionada com as possibilidades de apoio dos pais, o tipo de relações pais-filhos, as práticas de socialização, os papéis e actividades tendo em conta os seguintes elementos: número de elementos da família, ordem de nascimento, diferenças de idade entre irmãos, presença dos progenitores, recursos materiais e físicos.

No que se refere ao microsistema escola, grupo de pares e experiências laborais foram considerados pelos autores os seguintes elementos:

- *Escola*- actividades académicas e extracurriculares; relações interpessoais com os professores, companheiros e orientadores (competências e relações de poder); papeis e expectativas de papeis; condições físicas estruturais e materiais; competência académica e social (competências para lidar com as transições ecológicas).
- *Grupo de companheiros*- Pre-concepções sobre o mundo do trabalho; descoberta de capacidades e interesses.
- *Experiências pré- laborais*- Experiência adquirida sobre papeis de trabalhador; capacidades e interesses vocacionais.

O mesosistema

É constituído pelo conjunto de relações que se estabelecem entre os vários microsistemas nos quais o sujeito é um participante activo. Poderá ser: a participação directa em vários sistemas, a participação indirecta através de outras pessoas, a intercomunicação e uso da informação, o conhecimento mediante a experiência ou informações.

A família, o grupo de pares/amigos e o mundo do trabalho têm sido os subsistemas mais estudados numa tentativa de determinar a congruência existente entre os diferentes subsistemas. Por exemplo, no que se refere aos laços existentes entre a família e a escola, quando se analisa a congruência entre actividades e expectativas da família e a escola. Ou quando se tenta verificar semelhanças entre os desejos e expectativas laborais dos pais e do grupo de companheiros. Ou ainda, os laços existentes entre a escola e o mundo do trabalho, quando se analisam acções da escola e família de modo a

facilitar as transações ecológicas, (informação, conselhos e experiências).

O exosistema

Compreende os diversos contextos em que o indivíduo não está implicado de modo directo, mas as ocorrências aí existentes que influenciam o seu desenvolvimento vocacional. Os subsistemas, considerados pelos autores, de maior importância são: a comunidade, com os seus acontecimentos e ofertas formativas e laborais; a situação de trabalho dos pais, com os seus valores laborais; a situação laboral dos amigos da família.

As investigações neste sistema pretendem, o estabelecimento de nexos causais entre os acontecimentos externos, os processos internos no microsistema e as mudanças na pessoa.

O macrosistema

Faz referência ao conjunto de valores, ideologias e crenças dos grupos sociais, tanto do grupo dominante como dos grupos minoritários. Engloba deste modo a cultura oficial, e as possíveis subculturas nas quais os indivíduos se vêm imersos ao longo do seu desenvolvimento, sabendo que estas culturas vão mudando ao longo da vida da pessoa.

Os elementos do macrosistema que maior atenção tiveram por parte dos investigadores foram: influências culturais e subculturais no desenvolvimento vocacional; influências relacionadas com a história individual; diferenças notórias ao longo das décadas; influência da política e da administração, (leis do trabalho, oferta pública de emprego, programas de formação e inserção, etc.); influências do mercado de trabalho.

Vondracek ao desenvolver o modelo ecológico, não faz referência explícita à intervenção com pessoas com necessidades especiais. No entanto, Rojo & Pastor, (1997:62) referem a importância deste modelo, dizendo que é facilitador de um articulado de acções formativas/orientadoras dado que, “... resalta com nitidez um amplo abanico de ámbitos de intervención para o desarrollo vocacional”.

Deste modo, o modelo ecológico é uma proposta alternativa aos modelos mais tradicionais de intervenção com pessoas com necessidades especiais. Este modelo, assente em raízes antropológicas, sociológicas e sociolinguísticas tem como características fundamentais:

- a ênfase que atribui às interacções entre as pessoas e o ambiente/contextos;
- uma visão do ensino e da aprendizagem como processos de interacção contínua;
- uma visão do contexto de classe noutros contextos (escola, comunidade, família, cultura, etc.);
- a análise de processos não observáveis, pensamentos, atitudes, percepções dos participantes.

O **primeiro princípio** da intervenção ecológica na aplicação ao nível das necessidades especiais, é a intervenção no contexto social para que haja uma melhoria substancial ao nível da socialização. Considera-se que os comportamentos ocorrem tendo em conta o contexto. Exclui-se deste modo, qualquer valorização de conduta do sujeito, descontextualizada. De qualquer modo, este aspecto não invalida a preocupação existente pelas singularidades do sujeito. Assim, tendo em conta a perspectiva ecológica, a acção educativa terá de se organizar segundo dois aspectos: o ambiente, ambientes em que a pessoa se desenvolve e as percepções ou expectativas individuais, (Humes et al., 1989 cit. por Rojo & Pastor, 1997).

Os programas educativos terão de contemplar a preparação do sujeito para a transição entre diferentes contextos, (escola-trabalho; escola-ensino profissional) e entre diferentes papéis vitais (estudante-trabalhador). As exigências desses novos ambientes constituirão o conteúdo da educação vocacional. No entanto, há que ter em conta que a percepção que os sujeitos com necessidades especiais têm sobre as suas possibilidades e sobre os obstáculos existentes para a sua concretização, são distintas da visão que os seus familiares têm e dos profissionais envolvidos. É então fundamental a análise conjunta de objectivos vocacionais, características do ambiente de destino, das barreiras potenciais, possibilidades de êxito, etc.

O **segundo princípio** da intervenção ecológica, é o seu carácter holístico, integrador da acção educativa. A intervenção como parte da educação integral, desenvolvendo-se em contextos normalizados.

O **terceiro princípio** e último, é a planificação da acção tendo em conta que a adaptação social implica uma mudança não só no indivíduo, mas também a capacidade que este tem de realizar transformações no meio.

1.2.2. O movimento «vida independente»

Este modelo teve uma grande influência na organização dos serviços sociais de reabilitação, nos Estados Unidos. Surge após várias críticas expressas por diferentes teóricos desde os anos 70 (séc. xx). Sanz del Rio em 1985 citado por Rojo & Pastor, (1997), critica, dizendo que a pessoa com deficiência deverá ter oportunidade para aprender a comportar-se em situações normais, não pensadas para ela. A normalização dar-lhe-á a possibilidade de viver numa casa normal, num bairro normal e tendo níveis económicos normais. O conceito de normalização deveria converter-se num princípio de acção que deveria estar na base de qualquer política social, definindo-se como “ El uso de los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/ou mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles”(Wolfensberger,1972 cit. por Rojo & Pastor, 1997:64). Os autores acrescentam que esta normalização deve traduzir-se numa educação normalizada, um trabalho normalizado e um acesso normalizado à vida social. Os mesmos autores referem que Wolfensberger (1980), insiste na necessidade de abordar a normalização, não só no espaço escolar como também no mundo do trabalho. Reconhece as poucas opções dadas até então, à pessoa com deficiência. Considera o emprego protegido uma política proteccionista em que as pessoas são consideradas como seres dependentes da ajuda dos outros em detrimento das suas competências, da sua autonomia.

Deste modo, o movimento «vida independente» («Independent Living») considera as pessoas com direito ao controle das suas vidas, com direito a uma participação activa na comunidade onde se inserem, de modo a desenvolverem diferentes papéis, tomando decisões que o levem à autodeterminação e à minimização da sua dependência física e psicológica em relação aos outros. O National Council on Disability (1983) citado por Rojo & Pastor (1997) enuncia as ideias deste movimento ao integrar na sua redacção a necessidade de ampliar para o mundo do trabalho, o direito que os alunos têm de frequentar o meio «menos restritivo possível» adquirido através da lei em 1975. Isto implica que cada pessoa tenha o direito a uma qualidade de vida, independência e produtividade, respeitando a sua cultura, num meio o menos restritivo possível.

O movimento «vida independente» considera que o problema não se centra no sujeito, mas no meio ambiente, que tende a limitar as opções para as pessoas com

necessidades especiais. Por isso, e na mesma linha dos autores que definiram o princípio da normalização, também se deveria dar oportunidade a esta população para que pudesse demonstrar as suas capacidades.

O conceito de «vida independente» tem vindo a sofrer uma evolução, estando neste momento associado aos conceitos de qualidade de vida, produtividade e responsabilidade que o indivíduo deve desenvolver com respeito a si próprio e à sociedade, (Nosek, Narita, Dart e Dart, 1982 cit. por Rojo & Pastor, 1997). Estes autores destacam a importância das pessoas planearem uma vida independente de acordo com as suas oportunidades reais. Acrescenta que o objectivo do movimento é ajuda-las nos seus esforços para alcançarem o máximo de responsabilidade nas suas escolhas.

Este paradigma «vida independente» orienta-se para o desenvolvimento de políticas sociais e organizacionais de serviços, baseados na comunidade, implicando uma forma de intervenção diferente. Supõe outro modo de relação com a comunidade, uma nova forma de avaliar os problemas e solucioná-los.

Defende-se deste modo, que hoje, não faz sentido criar ambientes especiais no que se refere à educação laboral, já que a maioria dos jovens com NEE realizam o seu percurso escolar num meio normalizado. Defende-se assim, o direito que as pessoas têm de partilhar ambientes laborais não protegidos onde possam desenvolver um **trabalho significativo**. Este conceito vem pôr em evidência a diferença existente entre a tendência meramente ocupacional e a tendência representada pelo movimento «vida independente». O trabalho significativo refere-se a uma série de acções que se não forem realizadas por uma pessoa com necessidades especiais terão de ser executadas por outra sem NEE.

Brown et al. (2000) referem a este respeito, algumas proposições que importa realçar:

- a maioria das pessoas com deficiências severas são capazes de realizar um trabalho significativo em ambientes não protegidos;
- os ambientes profissionais não protegidos, geralmente são menos restritivos, mais propícios à realização de trabalhos significativos;
- as escolas oficiais e os serviços para adultos devem trabalhar no sentido de maximizar as probabilidades de incluir as pessoas com necessidades especiais em ambientes não protegidos desde a adolescência até à vida adulta.

2 . Perspectivas de intervenção na transição para a vida adulta

2.1 A construção conceptual e oficialização do campo de intervenção

O conceito de transição da escola para o trabalho ou emprego surge em diversos documentos internacionais com ligeiras diferenças na sua definição. Sendo um conceito ainda recente no vocabulário educacional, e embora sejam escassos os estudos nesta área em Portugal, é de realçar o interesse crescente por esta temática, não só por parte dos responsáveis ministeriais, mas em particular pelos profissionais da educação especial.

Assim, resultado da pesquisa bibliográfica, realçamos as definições de Transição para a Vida Adulta que nos mereceram maior destaque pela sua pertinência e abrangência na temática em estudo.

Para Pellisé et al. (1996, cit. por EADSNE, 2002) a transição é um processo contínuo de adaptação, envolvendo uma série de variáveis, acontecendo ao longo da vida das pessoas, apresentando alguns momentos críticos como por exemplo, a entrada num jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou o abandono da escola.

O International Labour Office (EADSNE, 2002:10) define transição como um processo de orientação social implicando mudança de estatuto e de papel do jovem. Dá como exemplo a passagem de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência para independência. Afirma ainda que “a transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade”.

A OCDE (2000) sugere que a transição para a vida activa é apenas uma das transições que os jovens têm que fazer. Apresenta uma perspectiva de formação ao longo da vida: “A transição do ensino básico ou do ensino secundário ou terciário é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens vão experienciar ao longo das suas vidas” (EADSNE, 2002:10).

O Labour Force Survey (EC, 2000 cit. por EADSNE, 2002) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, que o facto de um jovem abandonar a escola não é sinónimo da sua entrada no mercado de trabalho. Refere que esta situação

é gradual, experienciada por períodos intercalares de estudo e trabalho.

Para a Agência Europeia a transição para o emprego faz parte de um longo processo, cobrindo todas as etapas da vida de uma pessoa, sendo necessário uma orientação apropriada “«uma boa vida para todos» bem como «um bom trabalho para todos» são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido.” (EADSNE 2002:10).

Podemos também afirmar conforme Pastor & Rojo, 1997 que o conceito de transição da escola para o mundo do trabalho, não só faz referência ao momento intermédio entre a escola e o alcançar de um trabalho, mas também de um processo que é susceptível de ser estruturado em etapas, sendo necessário em cada uma delas conseguir objectivos «vitais». Tratando-se de um processo que deve ser iniciado na escola e se é na escola que se planeia a inclusão das pessoas com NEE, então esta, deve ter em conta a sua educação para a inclusão sócio-laboral futura (meta idêntica a todos os alunos).

Deste modo é fundamental o desenvolvimento de um Plano de Transição, baseado num currículo funcional, num ambiente integrado de aprendizagem e com suporte da comunidade.

Consideramos que o constructo Transição para a Vida Adulta se encontra ancorado nos direitos fundamentais de uma sociedade inclusiva. Longo foi o caminho mesclado de mudanças, de princípios valores e atitudes, que vão desde o isolamento da pessoa com deficiência à sua inclusão plena na sociedade.

2.2. Perspectivas e recomendações para a operacionalização da intervenção na transição para a vida adulta

Tal como nos países da Europa e nos EUA, o processo de transição para a vida adulta em Portugal não está isento de obstáculos e vicissitudes. Assim, importa realçar as dificuldades sentidas ao longo deste tempo e o modo de as ultrapassar. Tomaremos como referência as recomendações patentes no documento Inglês «Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools» (2001) citado por Costa, (2004), no Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002) e no estudo do IIE «Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de

Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada» (ME, 2004), destacando as que nos parecem mais significativas.

O «Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools»

De acordo com o «Guide to Transition Planinning for Secondary and Special Schools» importa que o processo de transição seja participativo, envolvendo os jovens e as suas famílias de modo significativo, como também que tenha um carácter holístico, enquadrando os diversos aspectos da vida do jovem garantindo um efectivo apoio, quer a nível administrativo quer legal.

No que se refere ao início da transição para a vida adulta o guia aponta como idade mais adequada os 14 anos, cabendo à escola a gestão de todo o processo, adoptando atitudes e práticas inclusivas. Realça também o papel das equipas multiprofissionais considerando-as o garante do sucesso em todo o processo de transição. Cabe a estas equipas iniciar a transição para a vida adulta: (i)clarificando as responsabilidades de cada interveniente; (ii) estabelecendo os protocolos necessários entre a escola e os serviços; (iii) a elaboração de um «Plano de Transição» em que participem todos os intervenientes.

O Guia considera fundamental que a escola garanta ao jovem o seu total envolvimento, respeitando as suas escolhas, relacionadas não só com a sua vida futura no campo profissional, como também em todos os aspectos da sua vida. Assim, é papel da escola reconhecer as necessidades do jovem e disponibilizar-lhe os meios e apoio necessários à prossecução do seu «Plano de Transição».

O Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

O relatório da Agência Europeia para o desenvolvimento em educação de alunos com necessidades educativas especiais, faz referência a cinco aspectos relevantes para a transição dos jovens: (i) existência e implementação de medidas de políticas e práticas; (ii) participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais; (iii) desenvolvimento de um programa educativo individual adequado; (iv) envolvimento cooperação entre todos os profissionais; (v) relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho.

Tendo em conta cada um destes aspectos, a Agência Europeia apresentou, no mesmo documento, um conjunto de recomendações dirigidas não só, aos responsáveis pelas políticas educativas dos países europeus, mas também aos agentes educativos. Estas constituem um conjunto de medidas práticas, barreiras e facilitadores, que intervêm no processo de transição.

Tendo em conta que o relatório identifica como barreiras, a falta de coordenação entre os serviços, as políticas passivas, a superproteção da família e dos profissionais, os currículos académicos, a falta de acreditação, a falta de formação dos diferentes intervenientes e a existência de sistemas fechados (escolas/empresas), propõe: (i) a promoção de medidas política coordenadas entre os diferentes serviços; (ii) o estabelecimento de regulamentações a nível nacional que orientem a preparação de planos de transição para todos os jovens; (iii) que o planeamento da transição tenha como ponto de partida as aspirações dos jovens e as suas necessidades, as quais deverão constituir a base para os planos de transição; (iv) que haja uma inter-relação entre o plano educativo individual e o plano individual de transição. Sendo este organizado tendo em conta não só os desejos e motivações do aluno, como também deverá conter competências gerais, específicas ou individuais a adquirir, qualificações a obter e possibilidades de trabalho; (v) que o plano de transição assegure o envolvimento de todos, clarificando responsabilidades. Devendo proporcionar uma análise clara das possibilidades do aluno e um consequente plano de carreira, proporcionando a preparação para uma experiência real de trabalho e um acompanhamento no local de trabalho; (vi) que seja assegurado a certificação dos alunos e que esta inclua as qualificações obtidas, sendo evitadas as considerações de ordem discriminatória; (vii) que se promova a construção de redes para melhorar as ligações entre a escola e as empresas; (viii) e ainda que se preveja a existência de um profissional que actue como elemento de referência para cada aluno.

O Estudo do Instituto de Inovação Educacional “Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada

Este estudo teve como objectivo geral contribuir para um maior conhecimento da realidade portuguesa no que se refere à transição de jovens com NEE. A amostra foi constituída por 208 escolas EB 2/3 que integram alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do Dec.-Lei 319/91. Dado que reflecte a realidade portuguesa no que concerne à transição para a vida adulta, importa determo-nos com mais atenção nas dificuldades sentidas pelos profissionais e nas recomendações que o estudo apresenta.

Deste modo realçamos alguns dos obstáculos ao desenvolvimento da educação funcional e do processo de transição que o estudo refere: a falta de enquadramento legal; falta de formação dos profissionais envolvidos; falta de articulação entre as escolas e os restantes serviços; falta de meios humanos e materiais.

Tendo em conta as dificuldades identificadas pelos profissionais o estudo apresenta uma série de recomendações que pela sua importância passamos a referir, mesmo que sumariamente: (i) a valorização do conhecimento adquirido por todos os profissionais envolvidos e a necessidade de divulgação das experiências em curso; (ii) a clarificação de conceitos, nomeadamente o que se entende por «educação funcional» e «processo de transição»; (iii) a determinação, em diploma legal, das faixas etárias indicadas para o início e para o fim da transição; (iv) a elaboração da certificação de cada aluno; (v) a organização de programas educativos em sistema dual (articulando actividades realizadas na escola e em treino laboral realizadas na comunidade); (vi) a promoção de formação na área da educação funcional; (vii) o aumento de recursos humanos e materiais; (viii) a articulação entre os serviços educativos, de emprego e de formação profissional e outros parceiros; (ix) a definição de estruturas de atendimento aos jovens saídos da escola, em todas as localidades e regiões do país; (x) e a manutenção do contacto das escolas com os seus ex-alunos durante 1 ou 2 anos após a sua saída, de modo a conhecer qual a sua situação familiar, social e laboral;

Da análise dos três documentos, podemos verificar a existência de aspectos comuns e de aspectos particulares em cada um. Todos apontam como fundamental:

- a existência de um plano de transição para cada aluno;
- a obtenção de um certificado de competências, após a conclusão do plano de transição que habilite o aluno a um emprego;
- que haja uma articulação entre os serviços educativos e os serviços de emprego;
- e ainda consideram prioritário a existência de diplomas legais que regulamentem os planos de transição dos alunos.

O relatório da Agência Europeia e o guia Inglês enfatizam a importância do plano de transição espelhar a vontade e motivações do jovem e o seu pleno envolvimento. Assim, recomendam que este deverá ter como ponto de partida as aspirações e as necessidades dos jovens, constituindo a base para os planos de transição.

No que se refere ao estudo português, para além de salientar os aspectos organizativos referenciados nos diferentes documentos, recomenda também o acompanhamento dos ex-alunos após a saída da escola, no sentido de avaliar o processo realizado. Perceciona-se uma preocupação legítima em regulamentar as experiências que as escolas vão desenvolvendo, contudo o mesmo estudo não faz recomendações que permitam a elaboração de um plano de transição centrado no aluno. Isto é, em que este expresse as suas necessidades, interesses e motivações.

Em síntese parece-nos que os documentos europeus apresentam recomendações não só organizacionais mas também têm em conta o aluno e as suas necessidades. O documento português parece limitar-se a emitir recomendações ao nível da organização do processo, realçando a necessidade de um suporte legal que consubstancie as práticas existentes. Deste modo percebe-se a dificuldade existente nas escolas portuguesas no que se refere à transição para a vida adulta dos alunos, já que o estudo do Instituto de Inovação Educacional aponta uma série de obstáculos que vão desde o entendimento que cada profissional tem sobre a transição, às dificuldades do currículo e aos recursos humanos, até à inexistência de normativos legais.

Neste contexto, destacamos a importância que assume o Plano de Transição para a Vida Adulta, como garante de sucesso em todo o processo de transição. Deste

modo, importa analisá-lo tentando aprofundar a sua dimensão pessoal, os seus aspectos curriculares e organizativos, nomeadamente a cooperação entre os intervenientes e a relação escola mercado de trabalho.

3. Intervenção na transição para a vida adulta: o Plano Educativo Individual

O Plano Educativo Individual do aluno com NEE (Dec.-lei 319/91) é um documento que identifica e caracteriza o aluno, garantindo-lhe condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades educativas especiais. É ainda um documento orientador da acção educativa onde se clarificam recursos necessários e o modo de obtenção dos mesmos, os intervenientes e as suas responsabilidades no processo. Permite ainda aos pais e outros intervenientes no processo educativo o acesso às medidas tomadas relativamente ao aluno (ME, 1992).

Tendo em conta que a meta final da escolaridade é dotar todos os alunos de competências que lhes permitam participar activamente na sociedade, e consequentemente a sua inclusão sócio-laboral e tendo em conta que o Plano Educativo Individual deverá acompanhar o aluno ao longo de todo o processo educativo e nas suas transições entre ciclos, então parece-nos fazer sentido que deste faça parte o Plano Individual de Transição (EADSNE, 2002).

Segundo Rojo & Pastor (1997) o Plano de Transição deverá obedecer a três princípios básicos, enunciados por Vondracek, a que já aludimos anteriormente:

- A intervenção deverá ter um carácter ecológico, centrando-se no contexto social, valorizando a conduta contextualizada, ou seja, a intervenção educativa deverá contemplar as percepções e expectativas individuais e os diferentes ambientes onde a pessoa se desenvolve. Deste modo, os programas terão de assegurar a preparação do jovem para a transição em diferentes contextos.
- A intervenção deverá ter um carácter holístico, integrador da acção educativa, desenvolvendo-se em contextos normalizados.
- A planificação da acção deve ter em conta que a adaptação social implica uma mudança não só do indivíduo, mas também a capacidade que este tem de realizar

transformações no meio.

Assim, e tomando como referência estes princípios, importa ter uma atenção especial na construção do Plano de Transição dos alunos com NEE, segundo uma perspectiva ecológica, em que os diferentes sistemas se cruzam e se coordenam, no sentido de planear o projecto de vida do jovem.

O plano de transição é uma estratégia educativa que pretende reduzir ao mínimo as dificuldades que surgem na passagem de um determinado papel para outro. Do papel de jovem estudante para a assunção do papel de trabalhador (Brown, 1989).

O plano de transição tem como grande meta conseguir que os jovens sejam capazes de construir os seus projectos de vida, tendo em conta as suas necessidades vitais sendo estas consideradas «espaço vital» do aluno. Esta terminologia diz respeito, segundo Brown (1989) ao conjunto dos factores e experiências que marcam a vida de uma pessoa, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, nos trezentos e sessenta e cinco dias do ano. A análise sobre o espaço vital, consiste em desenhar, organizar, examinar e elaborar hipóteses a esse respeito e tratar num sentido educacional os fenómenos mais relevantes que afectam a vida da pessoa. Pertencem a este âmbito, lugares, pessoas, actividades, materiais, atitudes, exigências e princípios.

Deste modo, se a meta é que os jovens consigam construir os seus projectos de vida, então, cada conhecimento ou habilidade que se inclua no seu programa de transição devem constituir fins em si mesmos com significado na vida presente e futura do jovem. Neste contexto as habilidades e técnicas passam a ter um papel fundamental, servindo para que os educadores promovam o desenvolvimento de conhecimentos no jovem, lhe permitam aceder a experiências educativas enriquecedoras, (Lano, 1990 cit. por Rojo & Pastor, 1997)

É também um processo que implica a coordenação ao nível da decisão e instrução/educação e ao nível da planificação dos diferentes serviços. Estes dois níveis terão maior sucesso quanto maior capacidade tiverem em realizar um trabalho em rede entre escola, pais e serviços da comunidade. Moon et al. (1990) citados por Rojo & Pastor (1997) referem que um modo de alcançar essa meta é ter em conta as seguintes conceptualizações:

- Que o processo de cooperação entre todos os intervenientes implique uma rigorosa planificação de actividades entre alunos, família e profissionais de diferentes serviços;

- Que o currículo seja funcional e dele faça parte a formação profissional baseada na comunidade;
- Que a transição tenha como meta a obtenção de um posto de trabalho.

No que se refere ao modo de organizar o plano de transição, os mesmos autores indicam os seguintes elementos, considerando-os fundamentais:

- A relação entre o jovem, a família e técnicos terá de ser de colaboração e não de subordinação. Os profissionais terão sempre de respeitar as opções do jovem, em primeira instância, e da sua família, pois a eles pertence o projecto de vida e o programa a estabelecer;
- Os programas de transição têm sempre como meta alcançar um posto de trabalho;
- A obtenção de ganhos académicos não deve ser considerada prioritária em relação à aquisição de competências de vida em contextos naturais onde o jovem vive ou irá viver;
- A implicação da família e amigos do jovem, no programa de transição é um elemento imprescindível para a planificação do mesmo;
- Os programas terão de se concretizar em planos individuais de transição (formalizados e escritos) para cada aluno. Implicando metas, objectivos, tempos, pessoas e organismos responsáveis.

3.1 . Princípios básicos do Plano de Transição

Segundo as recomendações da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (2004), o Plano de Transição dos alunos com NEE deve respeitar as características e valores das famílias, ter em conta as necessidades e possibilidades do aluno. É um processo com tempo indeterminado e que deverá ter em conta os seguintes princípios:

- as pessoas com NEE têm de ter uma participação activa no seu plano;
- as famílias devem ser envolvidas;
- o plano deve envolver a colaboração e cooperação entre os diferentes agentes;
- o plano deve ser flexível respondendo aos desafios, valores e experiências.

A Agência Europeia refere ainda que cabe à escola permitir que o aluno tenha oportunidade e os suportes necessários no sentido de tornar efectiva a sua participação no plano de transição tendo um papel central no mesmo, competindo ao aluno decidir a sua vida. A escola deve garantir o máximo de qualidade de modo a que os alunos possam ter o suporte e aconselhamento que necessitam antes, durante e após a transição. Também a família deve ser considerada como participante activa já que é interventora e coordenadora do processo. Por isso a situação familiar, valores culturais e recursos terão de ser tidos em conta pelos profissionais.

No sentido de obter uma maior eficácia ao longo do processo de transição é necessário, segundo a Agência Europeia (2004), ter em conta as seguintes fases:

Fase 1- informação, observação e orientação: esta fase preparatória é fundamental e é durante a mesma que se organiza o plano de transição. O objectivo é ajudar o aluno a realizar escolhas individuais sobre a profissão e encontrar o lugar apropriado para o treino.

Fase 2- treino e qualificação: centra-se principalmente sobre as acções a ser empreendidas durante o processo de treino. A meta para o aluno é adquirir qualificação, competências e a respectiva certificação.

Fase 3- autonomia, emprego, ocupação e *follow-up*: esta fase centra-se sobre os resultados desejados. O objectivo é que o aluno tenha sucesso encontrando trabalho e mantendo-o, beneficiando de qualidade de vida.

3.2. Características de um Plano Individual de Transição, conteúdos e validação

Competências a adquirir: implica uma análise clara das possibilidades e competências do jovem, a necessidade de identificar e discutir com ele os seus desejos preparando o plano de profissão e saber qual o programa de treino vocacional a implementar.

Obtenção da qualificação: o plano deve ser passado por centros educacionais de emprego e deve conter as competências do aluno, identificando-as de modo real.

Envolvimento dos diferentes profissionais: o plano de transição requer o envolvimento de todos os profissionais incluindo o aluno e a família sendo clarificadas e aceites as responsabilidades atribuídas a cada elemento.

Possibilidades de trabalho e experiência: implica preparar o aluno para uma situação real de trabalho e assegurar-lhe o apoio ao longo do tempo. A família, o aluno e os professores deverão estar informados sobre as exigências requeridas no mercado de trabalho.

Validação do processo: o aluno, a família e os profissionais necessitam de participar em todo o *continuum* de avaliação do processo, assegurando a qualidade do mesmo realizando uma monitorização e reavaliação constante. Deverá ter em conta os seguintes níveis: avaliação inicial (avaliar capacidades e expectativas para tomada de decisões), validação da acção e objectivos (avaliar as acções propostas e implementadas), avaliação dos resultados (dar tempo ao aluno para que este possa adquirir experiência e informação dos diferentes postos de trabalho de modo a tomar decisões; seguir o aluno após colocação em posto de trabalho assegurando todo o apoio necessário).

3.3- O currículo funcional

Destacados que estão os princípios básicos e as características dos Planos Individuais de Transição, importa agora realçar o papel do currículo a desenvolver na escola e nos locais de experiência laboral. A implementação do currículo tem como objectivo o desenvolvimento de competências que promovam a inclusão do aluno no mundo do trabalho e a sua satisfação pessoal.

Para Tanner & Tanner (1975:45 cit. por Carrilho, 1992:17) o currículo é

entendido como o “conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.”

Assim e tendo em conta que os objectivos educacionais dos jovens com NEE são rigorosamente os mesmo dos restantes alunos, Vieira & Pereira (1996), referem dois objectivos do sistema educativo que sintetizam os objectivos do currículo para as crianças com NEE, a saber: o reforçar a formação geral e desenvolver aptidões genéricas para a vida activa e hábitos de trabalho. Segundo os mesmos autores os objectivos estratégicos do currículo deverão: “permitir ao aluno o máximo de desenvolvimento pessoal nas suas vertentes individual e social, respeitando o direito à diferença; incidir sobre aspectos físicos, afectivos e intelectuais, de forma global, em cada momento evolutivo e em função dos diferentes contextos vivenciais.” (Vieira & Pereira, 1996:55).

Deste modo, o papel do educador é o de facilitador, explorando todas as oportunidades que possam contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar, tanto quanto possível, na vida familiar, no grupo de amigos, na sociedade, em todos os ambientes onde mais tarde venham a participar como adultos.

Tendo em conta que o currículo deverá promover experiências de aprendizagem significativas, desenvolvendo o máximo de potencialidades dos alunos, respeitando as suas diferenças, então teremos de planear o ensino numa perspectiva funcional, “à medida das necessidades de cada aluno tendo em conta todos os contextos em que ocorre a sua vida: casa, escola e comunidade” (ME/NOEEE, 1997:16).

O ensino funcional deve preocupar-se com as necessidades actuais do jovem em diferentes contextos como também se deve preocupar com as necessidades futuras enquanto trabalhador e cidadão. Assim, a escola para além de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos académicos, deverá possibilitar a realização de experiências laborais em contextos naturais de modo que o aluno possa aprender técnicas, saber estar profissional e social.

A concepção tradicional das práticas pedagógicas leva muitas vezes a que os

alunos não consigam utilizar na sua vida diária as aprendizagens realizadas na escola. O Conselho Nacional de Educação num estudo realizado em 1996 sobre literacia constatou esta realidade (ME/NOEEE, 1997). Reconhece-se deste modo que a escola tem dificuldade em descentrar-se de uma concepção tradicional do ensino, embora a Lei de Bases aponte para uma aprendizagem relacionada com aspectos do dia-a-dia. Este tipo de ensino não se apresenta facilitador aos alunos e em especial para aqueles que apresentam NEE.

Deste modo, a questão da funcionalidade não se coloca só quando os alunos terminam a escolaridade obrigatória mas é um problema que tem o seu início em idades precoces. “Uma pessoa só funcionará como adulto independente e contributivo se, em cada momento da sua vida, tiver desempenhado o papel adequado à sua idade. Quer isto dizer, o aluno só se tornará adulto de pleno direito se na escola, e fora dela, for também considerado como tal” (ME/NOEEE, 1997:18).

O conceito de funcionalidade parte do pressuposto que a pessoa *funcione* nos seus ambientes naturais, nos ambientes frequentados pelos seus pares. Sendo a escola considerada como o ambiente natural para as aprendizagens de todas as crianças e jovens sem excepção, num determinado período da vida, então cabe à escola a adequação do currículo a todos os alunos.

Porém, o currículo da educação básica assente num modelo desenvolvimental em que as aprendizagens se realizam das mais simples para as mais complexas, não responde às necessidades dos alunos com NEE. Estes poderão sentir dificuldade em realizar todas as aprendizagens destinadas a cada ano escolar obrigando-os, em última análise, a não transitarem de ano enquanto não adquirirem os conhecimentos que servem de base para os seguintes. Para que isso não aconteça é necessário que o ensino funcional no contexto do ensino básico utilize outro paradigma interpretativo do currículo.

Assim, o ensino funcional no contexto escolar terá de ter em conta o princípio da participação parcial (Brown, 1989). Isto é, conseguir que o aluno participe nas actividades realizadas pelos seus pares de acordo com as suas capacidades e características pessoais, “significa que o aluno deve participar maximamente nas actividades da turma e que acompanhará no seu percurso escolar os colegas da mesma idade. Face ao currículo, temos que o aluno vai em cada ano tentar adquirir o máximo de conhecimentos previstos para os seus colegas. Deixamos de trabalhar para alargar a base do currículo e vamos fazê-lo crescer em altura” (ME/NOEEE, 1997:20).

A participação parcial, ou a participação máxima na perspectiva de Van Genneep (1996, cit. por ME/NOEEE, 1997) tem como consequências a redução dos conteúdos de aprendizagem, a suspensão de alguns ou ainda a criação de propostas alternativas a esses conteúdos. Embora esta opção traga algumas desvantagens para o aluno, os benefícios são maiores, já que este tem oportunidade de participar na vida escolar junto dos seus pares. A funcionalidade tem o seu início aqui e só quando esgotadas todas as actividades curriculares ditas normais, como meio de aprender, é que se recorre a actividades de apoio e a uma alternativa curricular.

Em suma, segundo Brown (1989) são características fundamentais de um currículo funcional:

O seu carácter integrador - os alunos deverão aprender junto dos seus companheiros dado que esta proximidade por um lado permite que o aluno com NEE alcance melhores resultados e por outro, o aluno sem NEE aprende a ser mais tolerante, compreensivo e desenvolva espírito de ajuda.

O seu carácter individualizado - tendo em conta que cada aluno apresenta características únicas e um contexto familiar e social específico, o seu currículo também deverá ser único estando em consonância com as suas necessidades, competências e contexto.

A adequação à idade cronológica - os currículos funcionais deverão relacionar-se o mais possível com a idade cronológica, evitando a infantilização dos jovens. As estratégias e actividades a desenvolver deverão tanto quanto possível ser idênticas às dos seus pares.

A aprendizagem funcional - para Lou Brown (1989:21) “as aprendizagens funcionais dizem respeito a actividades que se não forem realizadas pela pessoa com deficiência terá de ser realizada por outra pessoa.”

Permitir que as aprendizagens realizadas possam ser praticadas fora do ambiente escolar e ao longo da vida - as aprendizagens a adquirir, o que ensinar, terão de ter uma aplicabilidade fora do contexto educativo, ao longo da vida e sem intervenção directa do professor.

Conter itens susceptíveis de serem aprendidos pelo aluno em tempo razoável - a selecção de actividades que deverão fazer parte do programa educativo do aluno terão de ter em conta a probabilidade do aluno as aprender. No caso de aprendizagens

complexas há que equacionar a sua utilidade, funcionalidade e possibilidade de utilização.

Aprender em contextos naturais - os currículos funcionais devem ser desenvolvidos sempre que necessário e possível em contextos naturais e em situações que lhes dão significado. Assim as aprendizagens académicas deverão estar relacionadas com os diferentes ambientes. Por exemplo, o aluno poderá aprender a ler nome de lojas de ruas ou serviços na comunidade.

A participação parcial - consiste em afirmar que todos os alunos independentemente das suas dificuldades podem adquirir muitas competências, permitindo-lhes participar, embora parcialmente, numa grande variedade de contextos e actividades integradoras.

Adaptações individualizadas - dizem respeito a todos os materiais e diversos dispositivos que permitam que o aluno tenha acesso à participação máxima em contextos e actividades integradas.

Plano de transição individualizado - é uma estratégia educativa que permite reduzir ao mínimo as dificuldades que surgem na transição entre diversos contextos.

Implicação dos encarregados de educação - é fundamental garantir a participação informada dos encarregados de educação ao longo do processo educativo. Há que determinar as responsabilidades de cada participante na tomada de decisões. O que é da responsabilidade dos profissionais e o que é da responsabilidade dos encarregados de educação. Esta relação será fruto de compromissos que se tomam em conjunto.

No sistema educativo português a operacionalização de um currículo funcional está prevista no artigo 11º alínea b) do Dec.-lei 319/91 através da implementação de um currículo alternativo, que tem como objectivo principal proporcionar aprendizagens e conteúdos específicos, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Assim, a definição do currículo alternativo deve centrar-se em: o que ensinar, como ensinar e como avaliar(Vieira & Pereira, 1996).

Deste modo, passamos a apresentar sucintamente duas propostas curriculares que embora estejam vocacionadas para dar resposta às necessidades especiais de alunos com deficiência mental, poderão constituir-se como instrumentos de trabalho valiosos para os profissionais da educação tendo em conta por um lado, a filosofia que lhes está subjacente e a sua estrutura e por outro a inexistência de currículos emanados do Ministério.

Os currículos funcionais de Vieira & Pereira

A proposta curricular de Vieira & Pereira (1996) tem em conta duas dimensões, uma de cariz desenvolvimental e outra funcional.

Deste modo, encontra-se organizada em torno das áreas de desenvolvimento, que os autores consideram fundamentais. Incluem também áreas cujas características se enquadram num modelo ecológico, a saber: Independência Pessoal, Motricidade, Comunicação, Comportamento Social, Estimulação Sensorial, Cognição; Ocupação e Tempos Livres.

Todas as áreas apresentam metas e objectivos sendo estes considerados unidades do currículo que correspondem directamente aos comportamentos operacionalizáveis e com um conteúdo concreto.

Vieira & Pereira (1996) referem que se os profissionais conseguirem ligar as duas vertentes curriculares, darão um salto qualitativo na intervenção com as pessoas com NEE, já que as aprendizagens acontecerão em diferentes contextos. A este propósito Lou Brown (1989:68) refere que “à medida que um aluno cresce deve dedicar-se-lhe cada vez menos tempo na escola e mais nos diferentes ambientes pós-escolares nos quais deverá desenvolver-se”.

Este currículo parte da avaliação das necessidades educativas do aluno tendo em conta um inventário ecológico de modo a obter a informação necessária que responde às seguintes questões: O quê?; Como?; Para Quê / Porquê?; Onde /Quando?; Quanto?

O quê? - refere-se ao que o aluno efectivamente realiza sendo formulado de modo rigoroso, objectivo e positivo.

Como? - diz respeito ao modo de realização do aluno. Saber quais os materiais que utiliza, como os utiliza e quais as ajudas que necessita. Deste modo, identifica-se a qualidade da realização e conhece-se algumas das condições em que ocorre.

Para Quê/Porquê - esta questão tem a ver com a intencionalidade da acção do aluno. É importante que o professor reconheça a finalidade dos comportamentos já que estes são modos de comunicar.

Onde/Quando? - a resposta a esta questão permite ao educador identificar, de modo claro, os contextos e as horas em que o aluno realiza determinado comportamento. Este conhecimento possibilita analisar as discrepâncias existentes entre os contextos, percebendo porque o aluno realiza determinada actividade num ambiente e noutro não.

Quanto? - os autores referem que o registo da quantidade de realizações dos alunos é

importante, na medida em que, a partir desse conhecimento, poderemos aumentar a sua participação nos diversos contextos.

Assim, a resposta a estas perguntas permite aos profissionais conhecer “qual o nível de participação em cada um dos diferentes ambientes de vida: casa, escola, comunidade” (Vieira & Pereira, 1996:99) . Deste modo, e partindo desse conhecimento é possível delinear um currículo que tenha em conta o aluno e as suas necessidades.

Os currículos funcionais do Instituto de Inovação Educacional

Estes currículos assentam na perspectiva funcional em que o objectivo final é “a preparação tão completa quanto possível para uma vida autónoma, com experiências diversificadas e integradas sob o ponto de vista familiar, social e laboral”, (IIE, 1996:55,56). Estão organizados em áreas onde normalmente decorre a vida das pessoas: A casa; a comunidade; a escola (para as crianças e jovens); a vida de recreação-lazer; o trabalho (para jovens e adultos). A selecção das áreas para o desenvolvimento do currículo têm a ver directamente com o princípio de considerar a pessoa com necessidades especiais com o direito de usufruir de uma vida tão autónoma quanto possível nos contextos onde decorre ou decorrerá a sua vida.

Para a selecção das actividades, os currículos baseiam-se nas onze características dos currículos funcionais que Lou Brown (1998) aponta, aos quais já fizemos referência.

Importa ainda reter que na organização do currículo torna-se fundamental que os profissionais sejam capazes de:

- delinear as áreas curriculares;
- identificar os contextos onde o aluno vive ou poderá vir a pertencer;
- seleccionar as actividades que o aluno pode ou deve fazer e aquelas que deverá preparar-se para realizar futuramente;
- desenhar as competências necessárias para realizar cada actividade;
- os profissionais deverão ainda ser capazes de elaborar e implementar intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de competências no aluno, (Costa, 1996).

No que diz respeito à transição da escola para a vida adulta, os autores referem a

importância destes currículos, na medida em que os alunos têm a possibilidade de realizar aprendizagens funcionais que serão úteis ao longo da sua vida, permitindo-lhes uma melhor inclusão na vida pós-escolar. Assim, reforçam a ideia de incluir no currículo as áreas, casa, comunidade, recreação-lazer e trabalho durante a fase de transição do jovem que está prestes a sair da escola e a ingressar no mundo laboral.

As actividades deverão também ser seleccionadas, criteriosamente, tendo em conta a proximidade do seu novo papel social. Por exemplo, na área recreação-lazer importa que a escola promova interacções sociais entre o aluno com NEE e outros jovens, de modo a estabelecer relações significativas e duradouras. A área do trabalho é considerada uma vertente fundamental dos currículos funcionais, durante esta etapa, pois prepara o aluno para a assunção do papel de trabalhador. Deste modo, os currículos apontam para a selecção de actividades a promover em locais de estágio na comunidade.

Os autores referem também o papel dos professores, considerando que é fundamental que estes encontrem locais de estágio e apoiem o aluno, que colaborem com outros profissionais que possam participar neste processo, que realizem um inventário ecológico de competências, por forma a garantir que os alunos aprendam o mais possível as competências inventariadas e ainda, cabe aos professores verificar e procurar quais as adaptações ou equipamentos necessários para que o aluno se integre no mundo do trabalho.

4. A família como parceira do processo de transição para a vida adulta

A família é o espaço relacional de interacção onde todos os elementos que a constituem partilham valores, tradições, regras, rotinas, atitudes, crenças que vão influenciar todos os elementos e especificamente o jovem e a sua transição para a vida adulta. O jovem espera da família, independentemente de apresentar NEE, um ambiente de protecção, de amor e segurança embora manifeste através dos seus comportamentos, a ideia de oposição aos pais (Navarro, 1985, cit. por Martins, 2001).

As relações estabelecidas com os pais, por vezes tornam-se difíceis. Por um lado pela procura do jovem em se tornar independente e por outro, pelas maiores preocupações da família sobre o seu futuro, dadas as necessidades especiais do jovem, nomeadamente a saída da escola, a sua independência económica e a redução de respostas dos serviços públicos. Esta situação implica por parte dos pais um maior envolvimento numa fase que seria de esperar uma diminuição do mesmo, já que a maioria dos jovens procuram nos seus pares os suportes necessários para a vida social (Thorin, Yovanoff, 1996, cit. por Martins, 2001).

Faw (1981) citado por Martins (2001) refere que este processo de emancipação é natural, sendo um modo de libertação do passado para abraçar um compromisso com o futuro, implicando em simultâneo um determinado desinvestimento das relações parentais e o comprometimento numa vida social que ocorre fora da família. No caso dos jovens com necessidades especiais esse comprometimento com uma vida social torna-se mais difícil, obrigando como atrás se referiu, a uma atenção maior por parte da família, durante um período mais longo.

A relação dos jovens e pais durante este período caracteriza-se por períodos de calma, seguidos por outros de grande agitação. No entanto, o diálogo e a atenção familiar permite que o jovem se sinta aceite tal como é, crescendo num clima de compreensão, originando uma resposta positiva da parte do jovem de modo a que este dialecticamente incorpore as modificações que ocorrem em si e nos contextos. A aceitação familiar torna-se um ponto crucial para a harmonia das relações. Pais e irmãos são as bases de apoio e da segurança (Porot e Seux, 1982, cit. por Martins, 2001)

Martins (2001) refere que a aceitação do jovem com necessidades especiais, depende do clima familiar e das relações dos pais com o filho e os papéis atribuídos aos membros da família, especialmente, as alterações sentidas no seu seio. Acrescenta ainda, que há uma associação positiva entre uma boa relação pais/filhos e a relação

fraterna. Assim, a estabilidade familiar, a aceitação e a segurança, ajudam o jovem a encontrar o seu eu. Permitem-lhe a assunção de papéis mais complexos que farão parte do seu processo de transição para a vida adulta.

Em relação aos jovens com necessidades especiais não existem estudos sobre esta problemática. No entanto, Martins (2001) referindo um estudo realizado por Molina Garcia em 1994, em famílias com filhos com NEE, diz que parece haver unanimidade em reconhecer que a presença na família de uma pessoa com necessidades especiais provoca desajustes nas relações. Em relação aos estilos parentais e sua influência, a mesma autora acrescenta que também estes poderão ser diferentes dos encontrados, dado que as relações entre pais e filhos não evoluem para uma relação de independência, já que muitas das necessidades dos filhos têm tendência a não mudar sendo mais verdadeiro nos casos de maior dependência (necessidades especiais permanentes de alta intensidade e baixa frequência). A única alteração que estes pais sentiram, tem a ver com o desenvolvimento físico dos jovens, trazendo obrigações acrescidas para a família, tendo deste modo a percepção de que os seus filhos são diferentes dos outros.

Martins (2001) refere ainda que as alterações que se vão realizando nos jovens implicam também alterações na famílias. As interações, expectativas, papéis e tarefas com que a família se debate vão evoluindo. As preocupações educativas escolares vão sendo substituídas por preocupações profissionais e vida futura. Porém, muitos dos jovens com necessidades especiais permanecem dependentes da família, ficando esta com a responsabilidade de desempenhar o papel parental ao longo da sua vida. Esta situação poderá ser um obstáculo à realização das aspirações de pais e filhos (Drummond, 1994 cit. por Martins, 2001). Daí que a influência dos factores exteriores nomeadamente as redes sociais - comunidade próxima e a escola podem ser motores positivos para que estes jovens possam aceder a um papel mais activo no seu processo de transição para a vida adulta.

5- Os professores como intervenientes no processo de transição para a vida adulta

De acordo com o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Plano de Transição do Aluno deve espelhar a vontade e motivações do jovem, deve conter as suas competências e assegurar o seu total envolvimento. (EADSNE, 2002)

Assim, cabe aos professores e outros agentes promover redes de apoio na escola e nos diferentes contextos onde o aluno interage ou poderá futuramente interagir de modo que o seu plano de transição se efective. É também da responsabilidade dos profissionais garantir o respeito pelas motivações e pelo projecto de vida do aluno. Estes serão fulcrais não na tomada de decisão nem na condução do processo, mas na disponibilidade em apoiar o jovem de modo que este possa tomar decisões com o máximo de informação e reflexão.

Deste modo é da responsabilidade dos profissionais:

1- identificar interesses e capacidades do estudante - a identificação poderá ser realizada de diversos modos, por exemplo através de um inventário ecológico do aluno (Costa, 1996) .

2- ajudar o aluno a desenvolver, pôr em acção e avaliar o seu plano de transição - à semelhança do passo anterior poderemos utilizar a resolução de problemas ou entrevista. Os autores referem que as escolas envolvidas num planeamento a longo termo tendo em conta esta metodologia, experienciam novos papéis e funções. Os professores, alunos, pais e membros da comunidade são convidados a participar no processo. Cabe ao professor identificar as competências e forças do aluno com NEE e alimentar essa força como um catalizador, explorando as capacidades de todos os alunos. Também é da responsabilidade do professor pedir a participação total dos outros no processo de descobrir. Nenhum professor tem a «obrigação» de «saber tudo» ou de ser responsável por ensinar todos. Todos são membros da equipa, os problemas e os desafios são partilhados.

3- criar oportunidades de emprego - as pessoas envolvidas no plano de transição para a vida adulta do jovem, devem realizar uma análise do mercado de trabalho na comunidade onde possivelmente o aluno será incluído. Devem ser valorizados não só os aspectos estritamente relacionados com as características de uma determinada função, mas também é importante avaliar o clima laboral que, em última análise, consiste em determinar a possibilidade de contar com os apoios naturais em contexto laboral.

Cristina Jenaro (1999) refere que um bom inventário do local de experiência laboral em empresa permite responder a questões do tipo: qual o horário e tarefas a cumprir, que competências específicas, quer académicas (por exemplo como usar uma máquina registadora e o dinheiro ou preencher formulários) quer interpessoais, são necessárias e ainda que capacidades físicas são requeridas para cumprir uma determinada tarefa.

A autora refere também que compete aos educadores desenvolver estratégias que enfatizem a utilização dos apoios naturais (companheiros de trabalho, empresário) e o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação da conduta. Isto é, estratégias que permitam o auto-controle, a auto-avaliação e o auto-esforço. Para tal propõe a utilização dos seguintes instrumentos:

- (i) listas de responsabilidades laborais - utilizada quando o trabalhador apresenta alguma dificuldade nas tarefas ou em realizar determinadas exigências laborais.

- (ii) avaliação do trabalho diário - permite ao jovem auto-regular as suas atitudes e comportamentos. Esta listagem contém metas fáceis de alcançar e aspectos a melhorar. Os objectivos fáceis de alcançar estimulam o jovem a permanecer alerta sobre as áreas que deve melhorar.

- (iii) avaliação do progresso mensal - esta avaliação deve incluir competências profissionais e sociais que permitam não só obter um trabalho como também mantê-lo.

4- criar oportunidades de vida independente - de acordo com Cristina Jenaro (1999) criar oportunidades de vida independente, pressupõe percorrer determinados passos fundamentais, sendo um deles a obtenção de apoios. Para tal, é importante a participação da escola, de outras instituições (organizações não governamentais) e também a colaboração de outros organismos institucionais. Será necessário, saber por exemplo, como resolver o seguro escolar, quem poderá financiar, coordenar e avaliar um programa de treino laboral.

A realização de experiências laborais em contextos naturais, permite a formação do jovem dentro do próprio mercado de trabalho, para um posto previamente identificado optimizando as aprendizagens (aprender o quê, para quê); possibilita o acompanhamento ao jovem e a sua melhor adaptação às transformações que vão ocorrendo ao longo do processo; sensibiliza os companheiros de trabalho e a entidade

patronal para a problemática das pessoas com necessidades especiais (Martins, 2001). Assim, a formação em contexto natural, será uma mais-valia para a obtenção de uma vida independente em interdependência.

Em suma, a criação de redes de suporte entre a escola as empresas e outras organizações possibilitam a destruição das barreiras à transição para a vida adulta dos jovens com NEE.

PARTE II

**Transição para a Vida Adulta de Alunos com Currículo Alternativo:
a representação dos professores e dos encarregados de educação num
estudo empírico**

Capítulo III. Metodologia de Investigação

1. Enquadramento das questões, opções e decisões metodológicas

Este estudo responde a preocupações do sistema educativo que estão representadas no Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto que, ao definir as condições de integração de alunos nas classes regulares, já prevê no seu artigo 11º a adopção de currículos alternativos, em substituição dos currículos do regime educativo comum, com o objectivo de proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos para alunos com NEE. O mesmo Decreto regulamenta também no seu artigo 20º, a obtenção de certificado de competências alcançadas pelo aluno no termo da sua escolaridade, para efeitos de formação profissional e emprego.

Outros dois momentos sinalizam a entrada do tema da Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais na agenda política social e educativa das escolas. A criação de um grupo de trabalho pelo Departamento de Educação Básica do Ministério de Educação, que incluiu especialistas das instituições de educação especial e um outro estudo, realizado em 2001 e publicado em 2004, pelo Instituto de Inovação Educacional sobre o mesmo tema.

A elaboração de currículos com características funcionais, que promovam a aprendizagem para a vida e o desenvolvimento de um plano de transição baseado nas redes da comunidade e através de experiências laborais, a combinação pelas escolas de aprendizagens nas áreas académicas funcionais com o treino laboral e a elaboração de «planos específicos de transição», foram sendo reconhecidas cada vez mais como condições indispensáveis para a melhoria da situação deste grupo de alunos nas escolas. O Plano é concebido como meio de assegurar as condições necessárias para que os alunos com NEE sejam preparados com as competências necessárias para a procura, eleição de uma actividade laboral, para a sua manutenção e realização pessoal.

É no âmbito desta preocupação crescente por parte do sistema educativo português que se situa este nosso estudo. Embora o Decreto-lei 319/91 tenha entrado em vigor há 14 anos, ainda são muitas as dificuldades e as incertezas no campo da Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais

Neste contexto de preocupações parece-nos fundamental ouvir os intervenientes, compreender os significados que atribuem aos fenómenos abordados. Os Encarregados de Educação e os Directores de Turma surgem assim como actores fundamentais, num momento em que a escola é cada vez mais investida como contexto privilegiado para levar a cabo um processo bem sucedido de transição para a vida adulta, que contribua para uma melhoria da qualidade de vida dos jovens, que deveria ser estimada pelo nível de autonomia pessoal, o convívio social, a fruição dos recursos da comunidade.

O que nos propomos analisar de uma perspectiva exploratória, sobre este tema que nos pareceu pouco investido como objecto de estudos anteriores, são alguns factores de ordem subjectiva que participam nas tomadas de decisão de encaminhamento, acompanhamento dos alunos e alunas e na avaliação do impacto de processos de Transição dos Jovens para a Vida Adulta implementados a partir da Escola pública regular.

Interessar-nos-á reconhecer e analisar as representações sociais que os professores e encarregados de educação constroem e mobilizam entre si no sentido de um entendimento que pode justificar as suas escolhas, decisões e avaliações sobre este desafio de ampliação das funções e do espaço de intervenção da Escola na comunidade.

1.1 Objectivo do estudo e questões a responder

O nosso objectivo principal consiste em apreender as tendências de representação social de um conjunto de aspectos inerentes ao processo de decisão de encaminhamento, acompanhamento e avaliação do plano de transição por actores sociais que estão directamente implicados no processo de transição de alunos em currículo alternativo dos 2º e 3º ciclos, numa Escola do Ensino Básico.

Associado a este objectivo surgiram as seguintes questões que procuraremos elucidar:

- Que informações e ideias predominam na avaliação que os professores fazem das condições da escola, que são apresentadas como barreiras e facilitadores à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais os conceitos que os professores mobilizam para estabelecer os limites de capacidade individual de aprendizagem e de integração social, que justificam o

encaminhamento dos alunos para experiências vocacionais e laborais em espaços exteriores à escola?

- De que tipo de conhecimento os professores se apropriam para definir o seu próprio papel e o papel de outros actores sociais co-responsáveis no processo de TVA?
- Em que dados da realidade os professores ancoram os juízos de valor que participam na avaliação do impacto do processo de TVA na vida dos alunos?
- Que conhecimento e expectativas detêm os encarregados de educação relativamente ao processo de transição para a vida adulta dos seus educandos?

2. Opções metodológicas

Definimos o nosso trabalho como um estudo descritivo de natureza exploratória, no qual procuramos explorar a temática em estudo, tendo em vista o levantamento de problemas e a abertura de um campo de análise, através de procedimentos que incluíram o registo, a decomposição, a análise, a compreensão das representações sociais de dois grupos de actores sociais, sem ter a pretensão de as manipular para descobrir a sua natureza e características.

Encontramos na caracterização das metodologias de investigação qualitativa alguns elementos que nos ajudam a justificar as decisões que tomamos para abordarmos o fenómeno da transição dos alunos com currículo alternativo para a vida adulta, tal como este é planeado a partir da escola, com a participação dos professores e dos encarregados de educação.

Apesar de na análise de conteúdo do discurso dos professores e dos encarregados de educação que entrevistámos, nos socorrermos de processos de quantificação que nos permitem maior distanciamento crítico das nossas próprias representações sociais da realidade, enquanto agente implicado no campo em estudo, não podemos enquadrar o nosso estudo no quadro dos métodos quantitativos.

Assim, e na procura de construir um conhecimento compreensivo relativamente à forma como aqueles actores percebem o processo de transição para a vida adulta, assumimos como nossos pressupostos que a realidade social (i) se constrói e pode ser apreendida como dado objectivo e na subjectividade dos actores sociais (ii) está em permanente construção (ii) pode ser apreendida no modo como os episódios são vivenciados e definidos pelos sujeitos a partir dos seus próprios quadros de referência.

Bogdan & Biklen (1994) apontam como características comuns aos estudos qualitativos (i) o tipo de dados recolhidos, optando-se por palavras ou imagens em vez de números (ii) o facto das questões da investigação não se estabelecerem mediante a operacionalização de variáveis mas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no contexto natural (iii) a ênfase dada à compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação (iv) a realização de estudos a partir de pequenas amostras, dado o detalhe pretendido.

Para Lessard-Hébert et al. (1990) as investigações qualitativas não partem de uma definição *a priori* de todos os aspectos. As questões, as hipóteses, as variáveis ou

as categorias de observação não estão totalmente formuladas ou pré-determinadas no início de uma pesquisa. A estruturação do processo de investigação emerge com o desenrolar do mesmo, antes e durante a recolha dos dados, com relevo para o que os autores designam como «contexto da descoberta».

No nosso estudo os procedimentos e estratégias adoptadas, procuraram ter em linha de conta, para além das características gerais já enunciadas, outros aspectos fundamentais que identificam uma investigação qualitativa, apresentados por Bogdan & Biklen (1994) a saber: (i) os próprios sujeitos da investigação foram a fonte dos dados (ii) a investigadora assumiu-se como mediadora na recolha dos mesmos (iii) considerou-se o máximo de informação disponível no pressuposto de que todos os dados recolhidos poderiam concorrer para a melhor compreensão do objecto de estudo (iv) os dados recolhidos, foram trabalhados de uma forma indutiva permitindo o desenvolvimento do processo de análise (v) a procura de apreender o significado e o sentido que os sujeitos davam aos factos.

Embora não cabendo neste estudo a possibilidade de apreendermos a dinâmica interna das situações apresentadas pelos entrevistados, procurámos de certa forma perceber as suas experiências, o modo como as interpretavam e o modo como estas interpretações estruturavam o seu mundo social (Psathas, 1973,cit. por Bogdan & Biklen, 1994).

2.1 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Dado que o nosso estudo, visava apreender e analisar as representações dos actores chave intervenientes no processo de transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais, interessou-nos recolher dados de natureza descritiva, pelo que nos socorremos de diferentes fontes documentais e orais acessíveis através do contacto directo com a escola.

A entrevista a sujeitos considerados informantes-chave, designadamente directores de turma e encarregados de educação, foi no entanto o procedimento central no processo de recolha, análise e interpretação dos dados.

A nossa opção pela entrevista justifica-se pelo facto da recolha de dados descritivos na linguagem do próprio agente informador, permitir ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como o sujeito interpreta aspectos

do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Quanto ao tipo de entrevista, optámos pela semi-directiva ou semi-estruturada, por esta nos permitir recolher informação que anteriormente tínhamos traçado nas questões de investigação, orientando o nosso percurso para os objectivos propostos. Este tipo de entrevista é geralmente utilizado em estudos que procuram conhecer as percepções, atitudes e motivações dos sujeitos relativamente a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspectos mais valorizados e de maior significação para os entrevistados.

Esta possibilidade parecia-nos importante, por ir ao encontro do nosso interesse em conhecer o sentido que os sujeitos que entrevistamos davam “às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, as leituras que fazem das próprias experiências” Quivy & Campenhoudt, (1998:193).

Quivy & Campenhoudt, (1998), Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993), apontam como principais características deste tipo de entrevistas o facto de serem conduzidas por um conjunto de questões precisas, mas com relativa abertura, organizadas num guião, por forma a recolher as informações dos entrevistados, permitindo-lhes responder de forma espontânea e livre, ausente de qualquer tipo de julgamento. O entrevistador, por sua vez, decide qual a temática a tratar e deverá conduzir a conversa de forma neutra, tendo em vista os objectivos que pretende alcançar.

3. Aproximação do campo em estudo

3.1. A escola como lugar de acção dos professores participantes na TVA

Optámos por situar a nossa análise numa Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico situada no distrito de Aveiro. Embora a capacidade prevista seja de 24 turmas, só existem 21 turmas a funcionar em regime normal, havendo também 1 turma do ensino recorrente/nocturno 3º Ciclo – unidades capitalizáveis. A sua população escolar é de 504 alunos, que estão distribuídos pelos 2º e 3º Ciclos, ainda a funcionar à noite, para a educação de adultos, há 1 turma do 2º Ciclo e outra do 1º Ciclo. As turmas apresentam, em média, 24 alunos.

Quanto ao corpo docente é constituído por 64 professores, sendo 2 do apoio educativo. Relativamente ao pessoal não docente, existem 26 funcionários, sendo 19 auxiliares de acção educativa, 2 guardas nocturnos e 5 funcionários administrativos. O quadro da escola não incorpora psicólogo nem orientador vocacional, o que segundo o órgão de gestão se reflecte, negativamente, na acção educativa.

Relativamente aos recursos, a escola encontra-se em bom estado de conservação em termos de instalações. Além dos espaços específicos para as funções de gestão e administrativas a escola conta com 24 espaços destinados a actividades curriculares, que se distribuem por salas de aula, oficinas e laboratórios, uma biblioteca, uma sala de informática e uma sala de estudo. Existem ainda instalações gerais para o convívio de alunos, pessoal docente e não docente e gabinetes de trabalho. A escola inclui ainda áreas descobertas de recreio, uma área desportiva e um pavilhão gimnodesportivo.

Foram sobretudo razões de ordem profissional que presidiram à escolha desta Escola. Há quatro anos lectivos que mantemos estreitas relações de trabalho com o órgão de gestão e grupo de professores de apoio educativo desta escola, dado que fomos construindo objectivos comuns relativamente à transição para a vida adulta dos jovens. Se, por um lado, estreitámos os laços profissionais pelo facto de existirem alunos dessa escola em processo de transição na instituição em que trabalhamos, por outro a escola seleccionada revelou-se-nos de particular interesse dado que promove também o processo de transição dos alunos em empresas locais, desde o ano lectivo 2000/2001.

3.2. O processo de investigação e os sujeitos implicados

Iniciámos os primeiros contactos com a escola em Setembro de 2004, no sentido de auscultar o órgão de gestão relativamente à disponibilidade para a realização do estudo. Esta disponibilidade foi-nos, desde logo, assegurada sendo-nos facultada a recolha de dados necessários ao nosso estudo (Anexo 1).

Primeiramente, importava saber o número de alunos em *Currículo Alternativo* (Dec. Lei 319/91) e em processo de *Transição para a Vida Adulta* que frequentavam o estabelecimento de ensino. Assim, procedemos ao levantamento junto do órgão de gestão do número de alunos em Currículo Alternativo e correspondentes directores de turma (Anexo 2). Verificámos a existência de 6 alunos dos 2º e 3º Ciclos nas condições

anteriormente referidas, cujos Directores de Turma e Encarregados de Educação constituímos como nossos interlocutores chave e entrevistados, reconhecidos por nós como informantes privilegiados. Os primeiros, por serem coordenadores e responsáveis pela articulação entre os intervenientes no processo educativo dos alunos e os segundos pelo estatuto que detém na educação dos seus filhos.

Apresentaremos alguns dados básicos de caracterização dos sujeitos a que se referem as entrevistas, em que poderemos apreender os conteúdos dominantes da representação social sobre o processo de transição para a vida adulta, promovido a partir da escola.

Começaremos por uma breve caracterização dos alunos e alunas, cujos nomes são fictícios de modo a garantir o seu anonimato. De seguida caracterizaremos os directores de turma dos quais 3 estão implicados em processos de transição que incluem actividades na escola e na CERCI e 3 na escola e em empresas locais.

3.2.1 Os alunos em currículo alternativo

	Idade	Percurso escolar		Situação Escolar Actual	Desenho Curricular	Motivo do Encaminhamento	Colocação Especial
		Retenções	Medidas do REE*				
Joana	17	3	-Adaptações curriculares -Currículo Escolar Próprio	7º ano Currículo Alternativo	Ed. Tecnologia Ed. Física F. Cívica A. Projecto	Dif. Aprendizagem Severas	Empresa
Manuel	17	2	Currículo Alternativo	9º ano Currículo Alternativo	Ed. Física F. Cívica A. Projecto	Instabilidade emocional Dif. Aprendizagem	Empresa
João	15	2	-Currículo Escolar Próprio -Currículo Alternativo	6º ano Currículo Alternativo	L. Portuguesa Matemática E.V.T. Ed. Física F. Cívica A. Projecto	Dif. Aprendizagem Severas Dif. Concentração	Empresa
Pedro	14	2	-Currículo Escolar Próprio	6º ano Currículo Alternativo	E.V.T. Ed. Física Pintura F. Cívica E. Acompanhado	Dislexia Disgrafia Dif. Aprendizagem	Instituição
Dário	14	1	-Currículo Escolar Próprio -Currículo Alternativo	6º ano Currículo Alternativo	E.V.T. Ed. Física Ed. Musical Ed. Moral A. Projecto E. Acompanhado F. Cívica	Dif. Aprendizagem Baixo nível de competências de leitura e escrita	Instituição
Bernardo	17	1	-Adaptações curriculares -Condições Especiais de Avaliação -Currículo Escolar Próprio -Currículo Alternativo	8º ano Currículo Alternativo	Ed. Tecnologia Ed. Física	Dif. Aprendizagem Graves Atraso do Desenv. Intelectual	Instituição

*Medidas do Regime Educativo Especial – Dec.-Lei 319/91

Da análise dos dados recolhidos nos processos individuais dos alunos em

processo de Transição para a Vida Adulta realçamos os seguintes aspectos:

- Tendo em conta a posição estabelecida pela escolaridade e profissão das mães (num dos casos substituta) podemos concluir que estes Alunos pertencem aos sectores desfavorecidos da população. Quando observamos as fichas individuais (Anexo 3), podemos constatar que em apenas dois casos não são referidas problemas na família;
- Todos estes alunos foram encaminhados para apoio educativo devido às suas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente nas áreas de leitura e escrita; De notar que em nenhum caso este diagnóstico se fundamenta em diagnóstico médico que ateste a deficiência dos alunos;
- Todos os alunos foram retidos no 1º ciclo e 2 já tiveram também retenções no 2º ciclo e todos mereceram a aplicação de medidas de regime educativo especial. Estas, foram aplicadas de modo gradativo, ao longo do processo educativo. Assim, a primeira medida a ser implementada foi Adaptações Curriculares, que se revelou ineficaz sendo necessário adoptar um Currículo Escolar Próprio.
- Tendo em conta as trajectórias escolares somos levados a inferir que os alunos à medida que foram transitando de ano de escolaridade revelaram maiores dificuldades em acompanhar o currículo, daí a necessidade de ser adoptada a medida do regime educativo especial considerada a mais restritiva, o Currículo Alternativo.
- Partindo da análise dos dados de caracterização recolhidos verifica-se que foram aplicadas Adaptações Curriculares a 2 alunos durante o 1º ciclo; 2 alunos passaram a Currículo Escolar Próprio no 1º ciclo e 4 alunos no 2º ciclo. A medida Currículo Alternativo, foi implementada a todos os alunos, 4 no 2º ciclo e 2 alunos no 3º ciclo.

Depreende-se que a necessidade de aplicação dos Currículos Alternativos no 2º ciclo tem a ver com a conjugação de dois factores: dificuldades de acompanhamento do currículo comum e a qualidade das relações sociais.

Relativamente ao currículo regular parece existir uma discrepância entre a exigência e expectativas de desempenho e o nível de aprendizagem dos alunos.

No que concerne às relações sociais, os dados recolhidos aludem às dificuldades

que estes alunos sentem nas relações que mantêm com os seus pares: *difficuldade na sua relação com os colegas; agressividade e ansiedade; conflito; instabilidade emocional.*

- Constata-se também que dos 4 alunos em Currículo Alternativo, aplicado no 2º ciclo, 3 alunos estão a realizar a sua experiência laboral na CERCI e 1 aluno em empresa local.
- O currículo destes alunos é composto basicamente por disciplinas da área das expressões, enquanto que as áreas académicas constituem uma excepção no seu desenho curricular. Assim, apenas 1 aluno frequenta as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, em contexto turma. No entanto verifica-se que, em alternativa, os alunos desenvolvem estas áreas em contexto de apoio educativo.
- São intervenientes no processo de avaliação os professores das disciplinas, a directora de turma e a professora de apoio educativo.

3.2 2. Os directores de turma

Para a caracterização dos directores de turma que entrevistámos, procedemos à recolha de dados de ordem estrutural, através da consulta dos arquivos da escola, (Estrela, 1994)

A população em estudo é constituída por 6 directores de turma do quadro de escola, sendo 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Caracterização dos Directores de Turma

Director de turma (DT)	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço na escola	Formação profissional
DT da Joana	39	16	9	Licenciatura
DT do Manuel	48	22	6	Licenciatura
DT do João	50	28	11	Bacharelato
DT do Pedro	36	13	6	Licenciatura
DT do Dário	43	18	14	Licenciatura
DT do Bernardo	59	25	16	Licenciatura

Da análise do quadro verifica-se a existência de uma assimetria nas idades. No que se refere aos anos de serviço, não existe nenhum professor em início de carreira e todos têm mais de 16 anos de trabalho docente. Em relação aos anos de permanência na

escola, verifica-se que todos os professores já leccionam há mais de 5 anos, constituindo um grupo de profissionais com estabilidade na carreira docente.

3.2.3 Os encarregados de educação

Para a caracterização dos 6 encarregados de educação, procedemos à recolha de dados de ordem estrutural (Estrela, 1994), através da consulta dos processos individuais dos alunos, existentes no *dossier* do director de turma.

Caracterização dos Encarregados de Educação

Encarregado de Educação (E.E.)	Idade	Profissão	Nível de instrução	Grau de parentesco
E.E. da Joana	40	Operária fabril	4ª classe	mãe
E.E. do Manuel	48	Operária fabril	4ª classe	mãe
E.E. do João	33	Operária fabril	9º ano	mãe
E.E. do Pedro	42	Doméstica	4ª classe	mãe
E.E. do Dário	38	Doméstica	6ª ano	mãe
E.E. do Bernardo	65	Doméstica	4ª classe	avó

Tal como ilustra o quadro, as idades dos encarregados de educação situam-se entre os 33 e os 65 anos. Assim verifica-se uma distribuição assimétrica.

Em relação às profissões não existe uma diversidade das mesmas. Concentram-se em duas actividades indiferenciadas: operárias fabris e serviços domésticos

Quanto ao nível de instrução podemos verificar que 4 dos encarregados de educação possuem a antiga 4ª classe e apenas dois têm habilitações superiores à 4ª classe.

No que se refere ao grau de parentesco, 5 dos encarregados de educação são progenitoras e 1 é a avó materna.

4. A preparação das condições de realização da entrevista

Com base nos princípios já enunciados, foram elaborados dois guiões de entrevista, destinados, um aos directores de turma (Anexo 4) e outro aos encarregados de educação (Anexo 5) que se orientaram pelo modo de estruturação do guião da entrevista proposto por Estrela, (1994) que nos parecia garantir condições de segurança na interacção directa com os entrevistados.

Na elaboração do guião da entrevista aos directores de turma e aos encarregados de Educação foram previstos cinco momentos de interlocução, estruturados como blocos temáticos, introduzidos igualmente por um primeiro momento que visava a legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados, em que foram dados a conhecer os objectivos do estudo, garantido o anonimato e a confidencialidade. Também naquele momento foi solicitada a sua autorização para a gravação das entrevistas, em registo magnético.

Quanto aos restantes blocos temáticos, procuraram essencialmente explorar conteúdos cognitivos e avaliativos respeitantes ao processo de Transição para a Vida Adulta, como processo desencadeado a partir da escola assumida como lugar de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Para apreender os conceitos com que os directores de turma construíam a sua representação do problema dos alunos cujas dificuldades de aprendizagem e de integração, associavam a necessidades de encaminhamento para processo de Transição para a Vida Adulta, as questões incidiram sobre temas tais como: a caracterização do alunos nestas circunstâncias e os procedimentos que operacionalizam, constroem ou facilitam o processo de transição para a vida adulta perspectivado a partir da escola. Ainda foi proposto o tema, avaliação do processo TVA, que visou conhecer as expectativas dos professores acerca da inclusão dos alunos em TVA.

Relativamente ao guião de entrevista aos encarregados de educação os temas propostos no seguimento do espaço de esclarecimento sobre objectivos do estudo, dos cuidados éticos com a garantia de anonimato e confidencialidade e a possibilidade de gravação e transcrição dos depoimentos, foram diferentes. Neste caso supôs-se que os encarregados de educação estariam mais disponíveis para expressar os seus pontos de vista relativamente aos casos concretos dos seus educandos, nos quais estiveram implicados. O objectivo foi recolher elementos que nos permitissem conhecer as suas

percepções, sentimentos, nível de informação e opiniões relativas ao processo de encaminhamento dos seus educandos para TVA. Outro tema estruturante da entrevista com os encarregados de educação foi a experiência laboral promovida no âmbito do processo de TVA e as suas expectativas face à integração futura dos educandos no mundo do trabalho.

4.1. Condições de realização das entrevistas

Antes da realização das entrevistas, contactámos individualmente todos os directores de turma e encarregados de educação, com o propósito de lhes darmos a conhecer os objectivos do estudo e garantir-lhes a confidencialidade e anonimato dos seus testemunhos.

Todas as entrevistas decorreram na escola, entre Abril e Maio de 2005, no gabinete de trabalho dos directores de turma. O espaço foi escolhido tendo em conta a possibilidade de privacidade, e de um ambiente calmo sem interferências que inviabilizassem o registo áudio. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos entrevistados, em horário pós laboral. Cada entrevista teve como tempo de duração entre 50 a 70 minutos.

As entrevistas foram transcritas de registo magnético para registo escrito, tendo o cuidado de se respeitar rigorosamente o discurso do entrevistado. Assim, como refere Bardin (1995:174), tentámos “conservar o máximo de informação tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavras e de aspectos emocionais, tais como o riso, o tom irónico, etc.”

Da transcrição das entrevistas obtivemos doze protocolos. O código de identificação a utilizar na identificação e reprodução literal de partes das entrevistas na descrição da análise e interpretação dos dados, será o mesmo que utilizámos na caracterização dos Directores de Turma e Encarregados de Educação nos pontos 3.3 e 3.4.

5. Tratamento e análise de dados

A transcrição das doze entrevistas realizadas, constitui o *corpus* de análise do nosso trabalho, conceito referido por Vala, (1986) para designar o material que será submetido à análise de conteúdo.

Ao recorrermos às entrevistas produzidas como fonte de informação, importa ter presente que as respostas poderão ser afectadas por potenciais enviesamentos, “decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel do entrevistado, da interacção entrevistador-entrevistado, etc.” Vala (1986: 106). A análise de conteúdo pode assim ser utilizada, no dizer do mesmo autor, como uma técnica não obstrutiva, nomeadamente em estudos das representações sociais com material recolhido através de entrevistas.

Na literatura encontrámos referências a dois tipos de procedimentos para a análise de conteúdo, (Ghiglione & Matalon, 1993): procedimentos fechados, (a análise é efectuada a partir de um quadro de referência teórico ou de questões que formulámos), ou procedimentos abertos, (as diferenças e semelhanças encontradas nos textos, através da sua comparação geram um quadro de análise, que será depois interpretado). Apesar dos guiões das entrevistas nos terem auxiliado, a análise de conteúdo foi realizada obedecendo aos procedimentos abertos.

Após uma leitura flutuante dos protocolos, tomámos contacto com o conteúdo geral dos testemunhos recolhidos e fomos intuindo hipóteses de classificação semelhantes aos temas apresentados nos guiões das entrevistas. Obedecemos à regra de exaustividade dado que na exploração do *corpus* foram considerados todos os seus elementos (Bardin, 1995).

Após esta longa fase de leituras e análises exploratórias, num vai-vem de tentativas para arrumar o material existente, por referências aos objectivos deste estudo, passámos à fase da codificação. Esta, consiste num processo de esquartejar o texto e o seu sentido imediato, visível, com o objectivo de se encontrarem outros sentidos, “Se é verdade que toda a lógica de discurso, todo o contínuo da fala detém uma espécie de força de segurança que deriva do seu próprio encadeamento discursivo, também é certo

que a análise de conteúdo é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos “interpretativos” (Pais, 1993, cit. por Amado, 2001: 211).

Considerámos as unidades de registo (UR) a proposição, tal como Estrela, (1994:455) diz, citando d’Unrug, que utilizou o mesmo termo referindo-se a “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação, em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É em princípio, uma unidade que se basta a si própria”.

Partindo das unidades de registo de cada entrevista, realizámos a contagem da sua frequência, tomando em consideração que todas as unidades de registo têm o mesmo valor. Desta forma, não desvalorizámos aquelas que menos expressão apresentaram.

Para a identificação da cada unidade de contexto considerámos a resposta dada, tendo em conta o conteúdo da resposta antecedente e consequente (Estrela, 1994). Vala sugere que a unidade de contexto é “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala,1999:114).

Como unidade de enumeração (UE) considerámos cada uma das entrevistas.

Deste modo procedeu-se ao «esquartejamento» do texto de modo a obter as unidades de registo que foram classificadas analógica e progressivamente sendo agrupadas em indicadores. Como sublinha Holsti, (1969) (cit. por Bardin, 1995:103), os indicadores são definidos tanto quanto possível a partir das respostas típicas, “de forma a permitir uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”.

Na fase seguinte procedemos à categorização que de acordo com Bardin, (1995:117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. A mesma autora refere que as categorias devem possuir as qualidades de homogeneidade, exclusão mútua, pertinência

e objectividade⁵.

Ao longo deste processo foi necessário alterar, diversas vezes, as subcategorias e categorias, implicando ler novamente os protocolos das entrevistas para uma melhor compreensão do sentido das unidades de registo e de contexto.

Deste trabalho resultaram três temas relativos às entrevistas aos directores de turma e 2 temas respeitantes às entrevistas dos encarregados de educação que analisaremos no próximo capítulo.

⁵ *homogeneidade*: no mesmo conjunto de categorias apenas se pode funcionar com uma dimensão de análise; *exclusão mútua*: esta qualidade depende da homogeneidade das categorias de modo a não existir ambiguidades, cada indicador não pode ser incluído em mais que uma categoria; *pertinência*: considera-se uma categoria pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; *objectividade*: definem-se as condições de entrada dos indicadores nas subcategorias e categorias. (Bardin, 1995)

Capítulo IV. Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo apresentaremos os dados recolhidos através das entrevistas, procurando compreender o modo como as representações sociais dos directores de turma e dos encarregados de educação participam na decisão de encaminhamento de alunos para o processo de TVA, como alternativa ao percurso escolar comum.

Assumiremos como indicadores da relevância de alguns temas identificados na análise de conteúdo das entrevistas aos seis directores de turma, a frequência com que estes temas surgiram no seu discurso sobre o processo educativo de seis alunos. Processo educativo que deixou de se organizar estritamente no interior da escola regular e por referência a um currículo orientado para a transmissão de saberes académicos, para um outro processo orientado por um currículo com características funcionais que se desenvolve também em contexto laboral.

Procuraremos saber em que medida as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento social dos alunos no primeiro contexto, são entendidas e tomadas como justificação para o encaminhamento dos alunos para esta via de transição para a vida adulta que se apresenta alternativa ao ensino na escola regular.

Importa também perceber em que medida a avaliação que os directores de turma fazem do impacto do processo de TVA, contempla as dimensões pessoais, sociais e profissionais visadas pelas propostas de intervenção apresentadas pelas instâncias especializadas⁶ que referimos anteriormente neste nosso estudo, e que justificam que o processo de orientação vocacional e formação pré-profissional ocorra em espaços e contextos sociais exteriores à escola.

Relativamente aos encarregados de educação interessa apreender o grau de informação e de envolvimento com que tomam parte neste mesmo processo de mudança de currículo e de contexto educativo e quais as expectativas que orientam a sua avaliação dos resultados obtidos no processo de TVA.

1. O discurso e as representações sociais dos directores de turma

⁶ «Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools» (2001); Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002); «Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada» (ME, 2004),

Na análise dos dados obtidos através dos protocolos das seis entrevistas sobressaíram os seguintes temas que reflectem a estrutura do próprio guião da entrevista.

TEMA I- Encaminhamento de alunos para processo TVA

TEMA II- Implementação do processo de TVA

TEMA III- Avaliação do Processo T.V.A

Apresentamos no quadro seguinte a distribuição das unidades de registo por categoria ou tema, e respectivos conteúdos, que nos pode dar conta da relevância que os directores de turma atribuem a cada um, quando se pronunciam sobre o processo de TVA.

Temas	Categorias	UR*
I. Encaminhamento de alunos para processo de TVA	1 Condições de inclusão na escola	29
	2 Processo de TVA	135
II. Implementação do processo de TVA	3 Aspectos facilitadores do processo TVA	44
	4 Aspectos inibidores do processo TVA	82
	5 Funções dos Professores no processo de TVA	94
III. Avaliação do processo de TVA	6 Operacionalização da avaliação	117
	7 Critérios e resultados da avaliação	13
	8 Propostas de organização futura	19

*Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Da análise do quadro verifica-se uma distribuição equilibrada da frequência com que os directores de turma se referem ao conjunto das categorias identificadas na análise das entrevistas. No entanto verifica-se que no tema I relativo ao encaminhamento e no tema III Avaliação, existem subcategorias que concentram maior número de unidades de registo. Podemos constatar que o discurso dos directores de turma incidiu, nestes dois casos, sobre o processo de TVA em si mesmo, enquanto proposta ou resultado da organização de um processo de intervenção que altera as condições de integração de alunos com NEE na escola e no seu grupo de pares, para responder a necessidades de experiências e aprendizagens laborais em locais exteriores à escola.

O facto dos directores de turma fazerem mais alusão ao processo, proposta de TVA do que aos factores facilitadores e inibidores da inclusão dos alunos com NEE nas

escolas, pode indiciar a tendência da escola em remeter para fora do seu espaço de acção a procura de soluções que garantam condições de inclusão dos alunos. Por outro lado, o facto de ter havido mais referências ao impacto do processo de TVA do que aos locais de experiência laboral e propostas para o futuro, permite-nos também inferir sobre o envolvimento relativo dos directores de turma na garantia das condições de aprendizagem e de inserção procuradas no espaço laboral, exterior à escola.

Relativamente ao tema II – Implementação do processo de TVA – verifica-se que o discurso dos directores de turma incide mais sobre a sua própria função do que sobre outros factores que podem facilitar ou inibir o processo de transição dos alunos entre a escola e o trabalho, entre o seu papel social e actividade como aluno e o seu papel e actividade como trabalhador.

Na fase seguinte aproximar-nos-emos mais do conteúdo do discurso dos directores de turma, onde procuraremos reconhecer as representações sociais que influenciam as decisões e práticas de encaminhamento, acompanhamento e avaliação do processo de TVA. Será realizada através da análise da relevância dada às subcategorias relativas a cada tema, aqui estimada pelo número de unidades de enumeração e unidades de registo. Sempre que considerarmos elucidativo incluiremos transcrições dos testemunhos dos directores de turma no texto.

1.1. Encaminhamento de alunos para processo de TVA

Este tema remete-nos para o conteúdo das representações sociais dos directores de turma que se pronunciam sobre os aspectos facilitadores e inibidores da inclusão de alunos com NEE na escola e ao próprio conceito de TVA, para justificar decisões de encaminhamento de alunos para processo TVA.

Da análise dos protocolos obtivemos 3 categorias, tal como ilustra o seguinte quadro:

Categorias	Subcategorias
1 Condições de Inclusão na escola	Relações entre pares
	Intervenção do professor
	Organização curricular
	Organização do espaço
2 Processo de TVA	Conceitos
	Objectivos
	Critérios de selecção dos alunos
	Critérios de selecção dos locais de experiência laboral

Como se pode verificar o conteúdo do discurso dos directores de turma sobre as razões de encaminhamento dos alunos para TVA inclui a referência a diferentes aspectos da realidade das escolas, designadamente: (i) a organização do sistema escolar (ii) as intenções e práticas pedagógicas e (iii) as relações pessoais e sociais vividas pelos alunos no interior da escola.

Relativamente à categoria processo de TVA, são referidos essencialmente os elementos que o caracterizam como modelo de intervenção (i) definido por conceitos (ii) orientado para a concretização de objectivos específicos (iii) regulado por critérios que delimitam a possibilidade de acesso por alunos com NEE (iv) e a escolha dos locais de experiência laboral.

De seguida aprofundaremos a análise destes aspectos, tendo em conta as diferenças na distribuição das referências a cada um destes aspectos.

Categoria 1: Condições de inclusão na escola

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 16
Relações entre pares	Os alunos bons auxiliam os alunos com NEE	1	2
	A turma aceita os colegas com NE.E.	2	4
	Jogam futebol	1	1
	Total		7
Intervenção do Professor	Explicar aos alunos as diferenças entre todos	2	2
	Sensibilizar para a aceitação da diferença	2	3
	Dar mais atenção aos alunos com NEE	2	4
	Total		9

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Como se pode observar pela análise da frequência das referências a este tema, os directores de turma que se pronunciaram e/ou participaram na decisão de encaminhamento dos alunos para o processo TVA, não consideraram de forma muito expressiva a escola como contexto de educação inclusiva. No entanto, as condições que são mais referidas no seu discurso dizem sobretudo respeito à dimensão ética das relações informais, que ocorrem no interior da escola e que sugerem um apelo à tolerância de todos face à diferença de alguns alunos. A única actividade que os directores de turma referem como «inclusiva» é o jogo de futebol.

Quanto à dimensão pedagógica das práticas que está a cargo dos professores parece ser referida apenas em termos da atenção individualizada requerida pelos alunos com dificuldades de inclusão, criadas quer pelo conteúdo e falta de flexibilidade do currículo comum, quer pelas relações sociais entre pares e com adultos que ocorrem no contexto escolar. Como nos dizia o director de turma do Manuel:

“eles precisam de uma atenção especial[...], é um bocado dar atenção, sentar-me ao pé deles” .

Da análise da entrevista a estes directores de turma, percebemos atitudes inclusivas dos professores que privilegiam sobretudo a sensibilização dos alunos da turma para a aceitação da diferença dos alunos com NEE e a procura de lhes dar uma atenção especial. Embora, como sabemos, estes sejam factores que interferem, de forma decisiva na inclusão dos alunos com NEE no contexto regular de ensino, o empenho na resolução dos problemas de inclusão com que se confrontam os alunos, depende de um conjunto mais alargado de factores.

A este propósito e como já referimos na revisão bibliográfica, Correia (2003)

refere que a construção de uma escola inclusiva tem a ver com a liderança e a partilha de responsabilidades de todos os agentes educativos, com o sentido de cooperação na construção de um ambiente de confiança e entreajuda, e também com a flexibilidade curricular e a formação dos professores, como contributos para a valorização da amizade e a diversidade.

A análise das referências que os professores fazem aos factores que inibem o processo de inclusão dos alunos com NEE, quando se referem ao encaminhamento para TVA, e que consta do quadro que se segue, torna ainda mais evidente a necessidade de se considerarem estas condições para a inclusão na escola.

Categoria 1: Condições de inclusão na escola

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 13
Organização curricular	Os professores não têm tempo para o ensino individualizado	5	7
	Programa extenso a cumprir	2	3
	Total	7	10
Condições Estruturais	Elevado número de alunos por turma	2	2
	Dimensão reduzida da sala de aulas	1	1
	Total	3	3

UR (Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

O discurso dos directores de turma aponta como factores inibidores da inclusão aspectos organizacionais e estruturais de escola.

A falta de tempo dos professores é assumida como barreira à inclusão, o que parece revelar a dificuldade dos professores para uma acção centrada no aluno. A ideia de que «Os professores não têm tempo para o ensino individualizado» é mencionada sete vezes, e foi referida por 5 professores.

Um dos directores de turma sintetiza estes aspectos que mereceriam um maior aprofundamento da análise do contexto, com a seguinte afirmação:

- *“eu tenho muito pouco tempo para dar atenção a estes miúdos..(...) tenho-os numa sala pequenita onde eles são 25, estão todos uns em cima dos outros....” (DT do Manuel)*

Categoria 2: Processo de Transição para a Vida Adulta

Nesta categoria reunimos as opiniões dos entrevistados no que se refere aos conceitos, objectivos e critérios de selecção de transição para a vida adulta que desmembramos em tres quadros para facilitar a análise.

Categoria 2: Processo de Transição para a Vida Adulta

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 135
Conceitos	Programa de ensino c/ actividades práticas	3	4
	Actividades da escola que ajudam na formação pré-profissional dos alunos	1	1
	Actividades de despiste vocacional	2	4
	Período de adaptação ao mundo do trabalho	3	8
	Total		17
Objectivos	Experienciar actividades de carácter prático	1	2
	Adquirir regras e hábitos de trabalho	1	2
	Adquirir conhecimentos práticos	5	10
	Desenvolver no aluno competências para uma profissão de carácter prático	1	2
	Estar em contacto com actividades que futuramente poderão desempenhar	4	6
	Total		22

O que podemos verificar neste quadro é que todos os entrevistados se manifestaram relativamente às subcategorias «conceitos e objectivos» no processo de transição para a vida adulta.

A distribuição da frequência de enunciados referentes a estes dois aspectos, permite-nos perceber o maior grau de incidência, no discurso dos directores de turma, de algumas palavras chave, tais como *período* e *programa* que implicam a ligação entre noções de tempo e de actividade em que assenta o conceito de transição.

Se tivermos em conta as ideias base sobre transição para a vida adulta, apresentadas no Relatório Síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002), podemos identificar que estes são os dois parâmetros que definem e justificam o investimento no processo transição para a vida adulta. Na perspectiva daquela instância o processo de TVA implica a noção de trabalho prévio e de um período de tempo necessário para a transição, ou seja a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro que por sua vez implica mudanças na situação pessoal e profissional dos sujeitos.

Os depoimentos de alguns directores de turma põem em evidência esta noção entre tempo como transição e como espaço de realização de actividades que preparam os alunos para ingresso na vida adulta que se pretende com o processo de TVA e que é por eles definido nos seguintes termos:

- “...os alunos em currículo alternativo, em estágios no mundo do trabalho, têm esse período de adaptação algo que será mais tarde a sua vida no mundo do trabalho...” (DT da Joana);

- “... será um programa de ensino, actividades para jovens que não se integram no currículo normal escolar...” (DT do Dario);

- “A transição para mim seria fazer com que eles tivessem oportunidade de estar em contacto com várias actividades...” (DT do João).

A incidência dos enunciados incluídos na subcategoria **Conceitos**, apontam também para o facto dos directores de turma identificarem o processo de TVA com actividades de despiste vocacional, preparação pré-profissional e desenvolvimento de competências para a vida adulta, sendo estes argumentos orientados para um tempo futuro. Futuro que é antecipado pela criação de um período de adaptação ao mundo de trabalho e de aprendizagem de regras de hábitos de trabalho.

Um outro aspecto a realçar é a ênfase que estes directores de turma dão à natureza das actividades proporcionadas no processo de TVA. A subcategoria **Objectivos** da TVA, reúne um conjunto de 5 indicadores cujo conteúdo salienta o facto, das experiências e mesmo dos interesses dos alunos incidirem sobre actividades práticas, que por sua vez visam a aquisição de conhecimentos de carácter prático, no momento presente.

Categoria 2: Processo de Transição para a Vida Adulta

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 135
Critérios de encaminhamento/ elegibilidade dos alunos	Baixo nível de competências nas áreas académicas	6	18
	Desmotivação pelas actividades escolares	5	11
	Baixo nível de concentração	2	2
	Problemas afectivos	2	2
	Dificuldades na relação com adultos	2	2
	Dificuldade na relação com pares	6	14

	Falta de assiduidade na escola	1	2
	Idade mínima (13 anos)	5	5
	Frequência mínima de um ano lectivo no 2ºciclo	4	4
	Total		60

Relativamente à subcategoria **Critérios de encaminhamento/elegibilidade dos alunos**, constata-se que uma grande incidência no discurso dos directores de turma faz referência a factores psicológicos como critérios que justificam o encaminhamento dos alunos para TVA. Podemos verificar que a soma das referências ao baixo nível de competências nas áreas académicas, a desmotivação pelas actividades escolares e o baixo nível de concentração constituem mais de metade das unidades de registo.

Por outro lado sobressaem entre os critérios de elegibilidade dos alunos para o processo de TVA aspectos sócio-relacionais identificados em termos de dificuldade na relação com pares e na relação com adultos e de problemas afectivos.

«Falta de assiduidade na escola», a «Idade mínima» e a «frequência mínima de um ano lectivo no 2º ciclo», que se referem a uma outra ordem de factores, de natureza mais jurídico-administrativa que, de alguma forma, tanto podem sugerir quanto constranger o encaminhamento dos alunos para o processo TVA.

O encaminhamento dos alunos para TVA parece assim ser justificável por diferentes formas. Os directores de turma combinam razões e motivos de natureza cognitiva e pedagógica, social e afectivo-relacionais e juridico-administrativos, que se apresentam como passíveis de abordagem e de resolução no processo de transição para a vida adulta que se segue ao período de permanência do aluno em contexto educativo regular.

A decisão de encaminhamento com tudo o que esta comporta enquanto antecipação da separação dos alunos do seu contexto social de pares e do ingresso no mundo laboral caracterizado pelo desempenho de papéis e tarefas produtivas que são sancionadas na relação social entre adultos, justificam o encaminhamento. Este assenta na expectativa de que os alunos em processo de TVA podem beneficiar não só de situações de aprendizagem normalizantes, como usufruir da interacção com os seus pares.

Importa no entanto referir que de acordo com o Decreto-lei 319/91, a desmotivação pelas actividades escolares que é referida por 5 directores de turma como um critério de selecção de alunos para TVA, o baixo nível de competências ou o baixo

nível de concentração, os problemas afectivos e as dificuldades na relação com adultos, isoladamente não constituem critério de selecção para TVA. O que o artigo 11º sugere que a aplicação de currículos alternativos a alunos com NEE só poderá acontecer como última medida, por ser considerada a mais restritiva de todo o decreto, só devendo ser aplicada a alunos com necessidades educativas especiais, decorrentes de deficiências físicas e mentais.

No estudo realizado pelo Ministério de Educação (2001), a que fizemos referencia anterior neste trabalho, constatou-se que existe “a ideia dominante de se iniciar o processo de transição muito perto da idade considerada terminal para o cumprimento da escolaridade obrigatória, ou seja, 15 anos”. No entanto, 20,2% das escolas estudadas referiram como idade ideal para iniciar o processo de transição para a vida adulta, os 14 anos.

Se atendermos ao quadro nº1, relativo ao discurso dos Directores de turma que entrevistámos, podemos verificar que alguns referem os 13 anos ou a frequência mínima durante 1 ano no 2º ciclo para início do processo de transição. Nos casos mencionados neste estudo a idade dos alunos é igual ou superior aos 14 anos.

Categoria 2: Processo de Transição para a Vida Adulta

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 135
Critérios de selecção de locais de experiencia laboral	Interesse revelado pelo aluno numa determinada actividade prática	6	12
	Interesse revelado pelo aluno em exercer a profissão do pai	1	1
	Interesse revelado pelo aluno no encaminhamento para TVA em instituição	2	3

	Disponibilidade dos locais de experiência laboral	4	5
	Proximidade das empresas à casa do aluno	2	3
	Proximidade das empresas à escola	2	2
	Alunos com problemáticas mais graves são encaminhados para processo T.V.A em instituição	5	7
	Alunos indecisos na escolha de uma área profissional são encaminhados para processo T.V.A em instituição	1	2
	Alunos com problemáticas menos graves são encaminhados para processo T.V.A em empresa	1	1
	Total		36

UR(Unidade de Registo)

Total de UR da categoria

Na análise dos conteúdos constantes nesta subcategoria, podemos encontrar enunciados que nos remetem também para diferentes ordens de argumentos de natureza científica, económica e educativos que são reconhecidos pelos directores de turma como critérios de selecção dos locais de experiência laboral. Um dos argumentos prende-se com o interesses revelados pelos próprios alunos por actividades de natureza prática e/ou que coincidem com a profissão dos pais ou com o próprio contexto institucional em que estas actividades serão aprendidas (instituição, empresa etc.).

Refere um dos Directores de turma:

“Em primeiro lugar é importante ver o que é que os miúdos gostam mais de fazer em termos práticos. Se gostam mais de uma caixilharia, garagem de automóveis, de serralharia. Portanto o que se procura primeiro saber é o que é que eles gostam de fazer, o que eles têm mais jeito e o que querem para o futuro deles.” (DT do Bernardo)

No entanto os Professores mencionam que a escolha do local para a experiência laboral, é determinada também pela disponibilidade dos locais laborais existentes na zona de residência dos alunos (proximidade geográfica) embora tenham em conta a problemática dos alunos.

Dois directores de turma referem como critério a proximidade das empresas à casa do aluno ou à escola. A disponibilidade dos locais de experiência laboral é um indicador apontado por 4 professores. Estes critérios reflectem, quanto a nós, a preocupação da escola na criação de redes de suporte na comunidade.

Os directores referem também como critérios de escolha do local de experiência laboral, o tipo de problemáticas dos alunos. Aludem que nas situações de dificuldades

mais graves os alunos são encaminhados para processo TVA em instituição, para onde são encaminhados também os que ainda estão indecisos na escolha de uma área profissional. Apenas 1 professor refere o encaminhamento para empresas dos alunos com problemáticas menos graves, como uma possibilidade.

De salientar o facto dos directores de turma apontarem a instituição como melhor escolha para alunos com problemáticas mais graves e para alunos indecisos na escolha de uma área profissional, parecendo justificar-se pelo facto de estes considerarem que na instituição os alunos ficam mais “protegidos” e são melhor orientados.

Os testemunhos seguintes parecem elucidativos da análise anterior.

- *“...quanto mais a situação do aluno é complicada mais é usado o espaço restrito onde pode ser acompanhada vigiada e controlada” (DT da Joana);*
- *“...a instituição tem outro acompanhamento...”(DT do João);*
- *“...era uma empresa muito pertinho de casa dele... podia ser um futuro para ele...” (DT do João).*

Em suma, podemos inferir que os directores de turma entrevistados respeitam e valorizam, na selecção dos locais de experiência laboral, o interesse revelado pelo aluno numa determinada actividade prática. Por outro lado o tipo de encaminhamento dos alunos varia não apenas em função das suas problemáticas, mas também em função da disponibilidade dos locais de experiência laboral, com que se pretende responder adequadamente a cada jovem.

1.2. Implementação do processo de TVA

De acordo com o nosso propósito inicial, organizámos este tema em torno das representações que os entrevistados têm acerca do aluno em processo de TVA. A partir da análise do discurso, foi possível encontrar aspectos facilitadores e inibidores do processo de TVA, bem como as funções dos professores nesse processo.

Categorias	Subcategorias
3 Aspectos facilitadores	Relativos a condições da escola e ao papel do director de turma
	Relativos à Família
	Relativos à comunidade
4 Aspectos inibidores	Relativos à escola
	Relativos ao papel do director de turma
	Relativos à Família
	Relativos à comunidade
5 Funções dos professores	Director de turma
	Conselho de turma
	Professor de apoio educativo

Categoria 3: Aspectos facilitadores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 44
Condições da escola e ao papel do director de turma	Professores de apoio conhecem bem os alunos	2	3
	Professores seleccionam estratégias de ensino de acordo com as N.E.E	4	7
	Integração progressiva do aluno, nas experiências laborais.	3	4
	Organização dos horários conciliando a frequência nas disciplinas e a experiência laboral	2	2
	Existência de áreas comuns a desenvolver na escola e no local de experiência laboral	3	3
	Bom conhecimento das empresas da comunidade pelo presidente do conselho executivo e Professores	2	3
	Comunicação rápida entre Director de Turma e de Apoio	2	3
	Seleccionar o D.T entre os professores das disciplinas que o aluno frequenta	1	1
	Total		26

A subcategoria aspectos facilitadora relativa às condições da escola e ao papel

do director de turma também nos dá conta das diferentes racionalidades que estão presentes no pensamento dos professores quando estes se pronunciam sobre o processo da TVA.

Um primeiro aspecto a salientar é a referência dominante a aspectos de ordem pedagógica tais como o conhecimento do aluno, a organização de estratégias de ensino adequadas, a conciliação de horários de actividades realizadas na escola e fora da escola ou seja, dos tempos de ensino/aprendizagem que dizem respeito ao currículo escolar e à experiência profissional ou à criação de áreas de conteúdo comuns a estes dois contextos.

A selecção de estratégias de ensino de acordo com as NEE do aluno, aparece no discurso de 4 professores parecendo revelar a importância que estes lhe atribuem, em primeira linha. Metade dos directores de turma entrevistados refere, não só a importância de organizar os horários tendo em conta a frequência dos alunos na escola e no local de experiência laboral, mas também parecem privilegiar o desenvolvimento de áreas comuns nos dois contextos.

Um segundo aspecto que sobressai é os factores relativos ao conhecimento e à comunicação entre os professores que desempenham diferentes funções na escola, entre si e com a comunidade. A importância do papel do director de turma, é valorizado pela rapidez na comunicação com o professor de apoio e como meio de controlar as etapas do processo de TVA o que é salientado por 2 directores de turma.

Salientamos também aqui a relação entre esta perspectiva que valoriza a comunicação e a valorização do reconhecimento pessoal do órgão de gestão da escola e do professor de apoio como promotores da criação de redes de suporte na comunidade, antevendo a inclusão dos alunos com NEE no mundo do trabalho.

Um director de turma referiu a importância do professor de apoio conhecer bem as empresas da comunidade e outro acrescenta a importância do presidente do conselho executivo ter também um bom conhecimento do meio.

“...e sobretudo ele (presidente do executivo) que vive ali, conhece muito bem e tem muitos contactos. É uma porta aberta e normalmente a ele nunca lhe dizem que não.”(DT do Manuel)

Categoria 3: Aspectos facilitadores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 44
Relativos Família	Aceitação da proposta de encaminhamento por confiarem na decisão dos professores	3	6
	Aceitação da proposta de encaminhamento por dificuldades económicas	2	2
	Total		8

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Categoria 3: Aspectos facilitadores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 44
Relativos à Comunidade	Receptividade das empresas locais na aceitação de alunos em T.V.A	3	3
	Facilidade de comunicação entre empresa e a escola	1	3
	Existência de um “tutor” no local de experiência laboral	2	2
	Existência de técnicos na instituição para acompanhamento dos alunos em T.V.A	1	2
	Total		10

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Relativamente aos aspectos facilitadores do processo TVA relacionados com a Família e a Comunidade, os Directores de turma valorizam o facto dos pais aceitarem a proposta de encaminhamento dos alunos para o processo TVA mas esta atitude é justificada ora pelas dificuldades económicas da família ora como expressão da confiança na capacidade de decisão dos professores.

“ ...se os professores acham que é o melhor para o filho, então eles querem o bem dos filhos e concordam dizem que sim...” (DT do Pedro)

No entanto parece-nos importante considerar que esta percepção dos directores de turma relativamente a aceitação dos pais pode reflectir o efeito da assimetria social criada pelo facto de se tratar, neste caso, de famílias cujo nível sócio-económico e nível de instrução é bastante desigual relativamente aos directores de turma, enquanto autores desta proposta. Como podemos verificar através dos quadros 9 e 10, as profissões dos encarregados de educação são indiferenciadas e as suas habilitações na sua maioria são a antiga 4ª classe, apenas dois têm o 6º ano e o 9º ano. Esta diferença pode justificar

algumas dificuldade destes em participar de modo activo na vida escolar e nas tomadas de decisão sobre o percurso escolar e profissional dos filhos.

Relativamente à participação da comunidade, os directores dão relevo ao factor aceitação e a receptividade das empresas locais a alunos em TV.A. Embora estas condições possam resultar do trabalho de sensibilização realizado pela escola (órgão de gestão e professor de apoio) junto da comunidade no que se refere à TVA, parece importante fazer notar a referência que 2 directores fazem à existência de um tutor na empresa e de profissionais da instituição que acompanham o processo de TVA. Este facto parece reflectir uma preocupação relativamente à possibilidade do aluno estar no local de trabalho a fazer aprendizagens ligadas a uma profissão orientadas e supervisionadas e não apenas para ocupação de tempo:

“... tinha um encarregado que lhes explicava, desde o início, para eles aprenderem e saberem o que eles tinham de fazer e eles iam avançando até ao passo final do produto...” (DT do Bernardo)

Postic (1995:86.) refere a importância de existirem mediadores que garantam a ligação escola-local de estágio. Estes têm como função conhecer os diferentes contextos, de modo a articular os saberes académicos com os saberes práticos: “o professor vai à empresa, não para uma simples visita, mas para uma análise das condições de trabalho. A pessoa da empresa vem à escola para conhecer as modalidades de aprendizagem e o objectivo pedagógico do estágio na empresa”.

Uma das apreciações que nos ocorre fazer é que a comunidade educativa a que se refere este estudo parece caminhar no sentido da criação de uma rede efectiva de suporte no processo de transição dos alunos com NEE, da escola para o mundo do trabalho. Neste sentido aproxima-se do modelo que é proposto pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial e que defende como factores facilitadores no relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho (i) a construção de redes entre a escola e a comunidade, podendo ser sociais ou profissionais incluindo as organizações de pais; (ii) a definição de medidas criativas, tendo como objectivo encontrar estratégias de modo a ultrapassar as atitudes negativas no mercado de trabalho; (iii) a utilização do sistema dual consistindo na combinação entre a teoria na

escola e a prática nas empresas; (iv) a organização flexível e medidas de formação, instituindo anos preparatórios de formação vocacional antes de iniciar a procura de emprego e estender a formação vocacional o tempo necessário tendo em conta as necessidades do aluno.

Categoria 4: Aspectos inibidores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 82
Relativos à escola	Falta de condições na escola para desenvolver actividades práticas	6	14
	Não utilização dos recursos materiais existentes	1	1
	A escola não faz acompanhamento pedagógico do aluno no local de experiência laboral	3	4
	Falta de ligação entre a escola e os locais de experiência laboral	3	3
	Inexistência de objectivos comuns a desenvolver na escola e no local de experiência laboral	3	4
	Os professores sentem-se menos responsáveis pelos alunos em processo TVA	3	5
	A escola não respeita os ritmos de aprendizagem dos alunos	1	2
	A escola não selecciona os conteúdos adequados aos alunos com NEE	3	4
	As competências a desenvolver no aluno não são trabalhadas por todos os professores	3	3
	Seleccionar o local de TVA sem respeitar as preferências do aluno	1	1
	Total		41

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

A subcategoria aspectos inibidores do processo TVA **relativos à escola**, reúne o maior número de indicadores e de unidades de registo da categoria.

Todos os directores de turma referem como aspecto inibidor do processo TVA a falta de condições na escola para desenvolver actividades práticas. Como consequência parecem procurar na comunidade a resposta a essa lacuna. No entanto, apontam também outros inibidores do processo TVA relativamente à ligação escola/local experiência, como refere o director de turma da **Joana**:

“...eles estão em aprendizagem, o ideal era que houvesse alguém que fizesse a ponte entre a escola e a empresa, mas é impossível desdobrarmo-nos em todas essas múltiplas funções...”.

Quanto ao trabalho que desenvolvem com o aluno em termos curriculares, 3 directores de turma referem também a dificuldade em seleccionar conteúdos adequados aos alunos com NEE e a dificuldade que sentem em articular o trabalho entre os professores.

“..portanto na prática cada um (professor) faz o que quer....eu faço à minha maneira, tu fazes à tua e os professores dos apoios educativos fazem à deles e é assim que funciona e não há interligação.” (DT do Dário)

Categoria 4: Aspectos inibidores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 82
Relativos ao papel do director de turma	Director de turma desconhece critérios de encaminhamento para processo TVA	4	7
	Director de turma desconhece como se processa a avaliação do aluno no local de experiência laboral	3	4
	Director de turma não participa nas etapas do processo TVA	2	5
	Director de turma desconhece as áreas do programa educativo do aluno em processo TVA	1	3
	Total		19

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Da análise dos inibidores **relativos ao papel do director de turma**, ressalta o desconhecimento que estes manifestam relativamente aos critérios de encaminhamento, às áreas do programa educativo do aluno e à avaliação do aluno no local de experiência laboral. Parece-nos que estes professores não se assumem como responsáveis por todas as etapas deste processo, provavelmente pela indefinição do seu papel no que concerne à transição para a vida adulta, quer em termos legais, quer organizacionais de escola.

Categoria 4: Aspectos inibidores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 82
Relativos à família	Reacção negativa face ao encaminhamento por não aceitarem as dificuldades dos educandos	3	3

	Reacção negativa face à selecção do local de experiência laboral	1	2
	Falhas no acompanhamento ao educando durante o processo	4	8
	Total		13

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

No que concerne à subcategoria aspectos inibidores **relativos à família**, 3 directores de turma indicam a reacção negativa do encarregado de educação face ao encaminhamento por não aceitarem as dificuldades dos educandos:

“... o pai não concordou, quer que ela estude até ao 9º ano...(...) ele já deve ter percebido que ela não tem as competências para isso mas de qualquer forma insiste...” (DT da Joana).

Desta atitude parece ressaltar a dificuldade que a família dos alunos com NEE tem em aceitar outra via curricular que implica a saída dos educandos do processo regular de ensino.

Por outro lado, os directores apontam também como inibidor, as falhas da família no acompanhamento ao educando durante o processo TVA. Estas falhas poderão ter a ver com a assunção por parte da família, de uma atitude de confiança na escola, delegando-lhe o acompanhamento dos seus educandos.

Categoria 4: Aspectos inibidores do processo TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 82
Relativos à comunidade	Indisponibilidade das empresas para experiências laborais	4	7
	Inexistência de um “tutor” no local de experiência laboral	1	2
	Total		9

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Da subcategoria aspectos inibidores **relativos à comunidade**, verifica-se que 4 directores de turma apontam a indisponibilidade das empresas para experiências laborais referindo que é muito difícil colocar os alunos nas empresas:

“...já tentámos mais vezes e não conseguimos essa abertura... estão sempre a perguntar quais são os encargos...” (DT do Bernardo) .

Assim, percebemos a necessidade de uma maior sensibilização por parte da escola, no sentido de promover o envolvimento da comunidade, no processo de transição para a vida adulta dos alunos com NEE.

A categoria Funções dos professores no processo TVA está organizada em 3 subcategorias, cujos números de indicadores e de unidades de registo são discrepantes entre si. Assim, os directores de turma falam mais sobre as funções do professor de apoio (42UR) no processo TVA, do que nas funções inerentes ao seu cargo (27UR).

Categoria 5: Funções dos Professores no processo de TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 94
Director de turma	Contactar a família sensibilizando para o processo TVA	6	10
	Sensibilizar o aluno para o processo TVA	3	8
	Identificar as dificuldades dos alunos	2	2
	Solicitar ajuda a outros técnicos para a identificação das dificuldades dos alunos	2	3
	Sensibilizar o conselho de turma para a situação escolar dos alunos com NEE	1	2
	Participar em todas as etapas do processo TVA	1	2
	Total		27

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Ao analisarmos os indicadores encontrados nesta subcategoria, verifica-se que estes integram as funções do director de turma consignadas no regulamento interno de escola.

As alíneas e) e f) e h) do ponto «competências do director turma» do regulamento interno de escola, parecem englobar os indicadores encontrados, dado que referem que compete ao director de turma:

“e) desenvolver em conjunto, com os demais professores da turma, acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar;

f) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação.”

h) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno”.

Categoria 5: Funções dos Professores no processo de TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 94
Conselho de turma	Analisar a situação educativa do aluno	4	9
	Encaminhar o aluno para técnicos especializados	4	8
	Decidir o tipo de encaminhamento mais adequado ao aluno	4	6
	Preparar o processo TVA no ano lectivo anterior ao seu início	1	2
	Total		25

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Quanto às funções do conselho de turma, 4 professores referem indicadores que reflectem um *continuum* na acção de encaminhar o aluno com NEE para o processo de transição. Assim, *analisar a situação, encaminhar o aluno e decidir o tipo de encaminhamento* são palavras encontradas no discurso dos entrevistados.

Merece-nos destaque ainda o facto de um director de turma referir como função do conselho de turma a preparação do processo TVA no ano lectivo anterior ao seu início, revelando ma preocupação na criação de condições para implementar o referido processo.

“quando as estratégias se esgotam e os maus resultados se mantêm então já deixamos em acta, preparamos para que no ano seguinte o aluno inicie o programa...” (DT da Joana).

Categoria 5: Funções dos Professores no processo de TVA

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 94
Professor de apoio educativo	Estabelecer a ligação entre os intervenientes (família, escola, local de experiência laboral)	5	7
	Estabelecer os primeiros contactos exteriores à escola para iniciar o processo TVA	5	5
	Avaliar os alunos com NEE com o objectivo de decidir o encaminhamento para TVA	5	5

	Propor o encaminhamento do aluno para a experiência laboral considerada mais adequada	4	5
	Desenvolver competências académicas utilizando actividades práticas	3	6
	Contactar a família em substituição do director de turma sensibilizando para o processo TVA	3	5
	Dar a conhecer aos alunos os diferentes locais de experiência laboral	2	4
	Dar a conhecer aos responsáveis dos locais de experiência laboral, os objectivos de TVA	3	5
	Total		42

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Como já referimos, os entrevistados no seu discurso, valorizaram as funções do professor de apoio relativamente ao processo de transição para TVA, daí que os indicadores encontrados na subcategoria são referenciados pela maioria dos directores de turma.

A análise dos indicadores leva-nos a inferir que o professor de apoio é visto pelos directores de turma como o elo de ligação entre todos os intervenientes, no processo TVA (o aluno, o director de turma, os professores, o encarregado de educação e o responsável no local de experiência laboral). Os testemunhos seguintes ilustram a nossa reflexão:

- “...e depois as professoras do ensino especial fazem a avaliação do aluno e detectam... (...)... depois a professora do ensino especial faz os primeiros contactos e se for possível vai para a frente com o encaminhamento. Portanto é sobretudo ela...” **(DT do Manuel)**;

- “foi a professora de apoio que tratou do protocolo entre a empresa e a escola, tem um protocolo assinado, mas não fui eu que tratei disso. Na minha opinião é o professor de apoio que está mais vocacionada para isso...” **(DT do João)**

- “...ir à empresa de facto foi sempre a professora de apoio, ela é que contactou e agora vai continuar a ser ela...” **(DT do Dário).**

1.3. Avaliação do processo de TVA

Este tema trata a avaliação do processo TVA nos seus diferentes vectores e com o envolvimento de vários actores. Além de reunir as percepções e informações que os directores de turma mobilizam no acompanhamento e avaliação do processo de TVA, dá-nos conta também das suas perspectivas relativamente à organização futura do transição de alunos com NEE entre a escola e o mundo do trabalho.

A partir da análise do discurso dos entrevistados foi possível construir três categorias que apresentamos sintetizadas no seguinte quadro.

Categorias	Subcategorias
6 Operacionalização da avaliação	Participantes
	Procedimentos
	Periodicidade
	Foco
7 Critérios e resultados da avaliação	Avaliação do aluno em TVA
	Avaliação do processo em empresas locais
	Avaliação do processo em instituição
8 Propostas de organização futura	Implementar estruturas de trabalho prático na escola

Categoria 6: Operacionalização da avaliação

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 106
Participantes	Professor de apoio (participação exclusiva)	5	10
	Conselho de turma	2	5
	Técnicos da instituição com professor de apoio e Director de turma	2	2
	Técnicos dos locais de experiência laboral	2	2
	Total		19
Procedimentos	Diálogo constante entre director de turma e Professor de apoio	2	4
	Relatório da escola	1	4
	Relatórios do local de estágio	4	2
	Total		10
Periodicidade	Nos momentos consignados no calendário escolar	5	5
	Reuniões pontuais de conselho de turma para coordenação do processo TVA	1	2
	Total		7
Foco	Áreas curriculares desenvolvidas na escola	4	6
	Áreas desenvolvidas no local de experiência laboral	4	5
	Total		11

O primeiro dado que sobressai deste quadro é a quase unanimidade relativa à opinião de que a avaliação do processo TVA cabe exclusivamente ao professor de apoio.

“...penso que essa é uma das competências da professora de apoio. Porque é ela que estabelece a ligação escola empresa... (...) quem faz essa avaliação é a professora dos apoios educativos...” (DT da Joana)

Apenas dois dos entrevistados alargam o âmbito desta responsabilidade ao conselho de turma, aos directores de turma e a outros técnicos, da instituição e do local de experiência laboral.

O diálogo entre o director de turma o professor de Apoio, é aliás referido, como a principal fonte de dados de avaliação, a que se segue o relatório da escola. O relatório do estágio é referido apenas por um dos entrevistados.

Os dados denotam também que a avaliação do processo TVA inclui duas vertentes, uma que diz respeito à escola e outra ao local de experiência laboral. Relativamente à escola a avaliação parece incluir-se nas rotinas institucionais, na medida em que, apesar de haver a possibilidade de recurso a reuniões pontuais de coordenação a nível do conselho de turma, a maioria dos entrevistados refere que a avaliação obedece aos momentos que estão consignados no calendário escolar.

Quanto ao conteúdo da avaliação que se realiza na escola, nos momentos consignados no calendário escolar e que assenta no diálogo entre director de turma e professor de apoio focaliza as áreas curriculares que são desenvolvidas na escola, enquanto a avaliação relativa à experiência de trabalho privilegia sobretudo a fonte escrita, ou seja os relatórios disponibilizados pelo responsável.

- *“...avaliamos normalmente o desempenho nas áreas curriculares...” (DT do Bernardo)*

- *“nós temos reuniões intercalares entre os períodos... e as reuniões do final de período também,...(...)... acho que são suficientes não vale a pena fazer ainda outras só para os currículos alternativos porque acho que não se justifica” (DT*

do Manuel).

-“A avaliação é feita através de um relatório” (DT do Bernardo)

-“...temos uma folhita feita por nós assim muito fácil para eles não estarem a perder muito tempo, em que eles põem só o interesse, a pontualidade, a assiduidade e depois em observações alguns escrevem «muito bom» ou «tem sido impecável» tem sido isto ou aquilo, outros põem coisas diferentes.” (DT do Manuel)

Os directores de turma valorizam diferentes aspectos da experiência de TVA como conteúdos de avaliação do processo TVA, incluindo a referência à natureza (prática) das actividades realizadas por oposição às actividades escolares de teor académico. Deste modo são valorizadas as atitudes e relações sociais com adultos, com os parceiros de trabalho e a integração no grupo de colegas. Valorizam ainda a dimensão e a capacidade de expressão e de comunicação dos alunos e finalmente aspectos relacionados com a socialização para o papel de trabalhador.

Categoria 7: Critérios e resultados da avaliação

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 106
Avaliação do aluno	Relações positivas com pares	3	6
	Relações positivas com adultos	5	7
	Capacidade para manifestar as suas opiniões	2	2
	Atitudes de ajuda para com os outros	2	3
	Cumprir as regras de trabalho	4	8
	Interesse pelas actividades práticas	5	12
	Aluno acompanha o ritmo de trabalho dos funcionários da empresa	1	2
	Total		40
	Dificuldades de integração no grupo de pares na escola	5	10
	Dificuldades de comunicação oral	2	4
	Dificuldades de compreensão de instruções	3	4
	Falta de assiduidade	1	2
	Falta de empenhamento nas actividades da escola	4	4
	Dificuldade no cumprimento de regras	1	2
	Total		26

UR(Unidade de Registo)

*Total de UR da categoria

Quando solicitados a avaliar os ganhos individuais dos alunos, os directores de turma referem sobretudo a aquisição de competências fundamentais para a integração

do aluno no mundo do trabalho, designadamente o cumprimento de regras de trabalho, e secundariamente as competências de relacionamento social e competências de carácter profissionalizante propriamente ditas.

Apesar dos entrevistados terem valorizado estes aspectos de evolução dos alunos, sobressai das suas opiniões a grande incidência com que referem as dificuldades de integração no grupo de pares e a falta de empenho no trabalho na escola. Referem ainda o facto de, após terem feito a experiência laboral, os alunos manterem dificuldades a nível da compreensão (das instruções) e da comunicação oral.

Salientamos entre os diversos factores a avaliação negativa que os directores de turma fazem no que diz respeito à integração escolar, ou seja a implicação dos alunos nas actividades escolares e a sua integração no grupo de pares. Estes conteúdos da avaliação que é feita, parecem reflectir as implicações do processo de TVA na integração dos alunos no contexto de escola, e que é vivido por eles durante o processo T.V.A. Assim, se por um lado os professores avaliam positivamente o processo TVA por outro, reconhecem a existência de aspectos negativos inerentes ao próprio processo. Parece que os alunos “perdem” o sentimento de pertença ao grupo, dado que se dividem entre dois contextos: a escola e o local de experiência laboral.

O contacto com modelos dos relacionamentos adultos maduros, que estimula o desenvolvimento de habilidades sociais adultas pode ter influência neste processo. Importa no entanto considerar que embora na adolescência o suporte do grupo assuma uma importância primordial, com a transformação das relações familiares, o grau de aceitação do jovem com NEE pelos seus pares varia segundo a sua forma de aproximação das expectativas sociais. Avaliar esta aproximação implica ter em consideração que a adopção dos papéis sociais esperados para cada idade, condição e contextos sociais depende também dos hábitos, destrezas, comportamentos e capacidades individuais (Martins, 2001).

Categoria 7: Critérios e resultados da avaliação

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 13
	A empresa não proporcionou situações de aprendizagem	2	4

Avaliação em empresas e instituições	A empresa dificulta o diálogo com a escola	1	2
	A empresa trata o aluno como “funcionário”	2	2
	Promessa de contrato de trabalho	2	2
	A instituição proporciona o despiste vocacional	2	2
	Existência de uma equipa multiprofissional que acompanha o aluno em TVA	1	1
	Total		13

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Relativamente à avaliação que os directores de turma fazem do impacto da experiência laboral inerente ao processo de TVA, verifica-se que apenas dois manifestam a sua opinião a este respeito o que parece corroborar a opinião anteriormente manifestada, por 4 professores, de que as funções de avaliação são da exclusiva responsabilidade do professor de apoio. A maioria dos entrevistados parece desconhecer os aspectos que são visados pelo processo TVA, designadamente o tipo de experiências/aprendizagens proporcionadas, o seu alcance enquanto oportunidade de despiste vocacional, a possibilidade de abertura de expectativas e de possibilidades de emprego e a existência de uma equipa que acompanha o processo.

Esta distância cognitiva, deste outro contexto de experiência e de aprendizagem dos alunos no espaço exterior à escola, reflecte-se como seria de esperar na sua capacidade de imaginar propostas de organização futura do processo de TVA, que envolvam esta combinação de percursos e lugares de transição para a vida adulta, como aliás se pode observar no quadro seguinte.

Categoria 8: Propostas de organização futura

Subcategoria	Indicadores	UE N=6	U.R* 19
Implementar estruturas de trabalho prático na	Criação de oficinas na escola	4	8
	Constituir turmas só com alunos em processo TVA	3	5
	Criar uma equipa na escola com diferentes técnicos para acompanhar o processo T.V.A	1	2
	Envolver a Associação de Pais no Processo T.V.A	1	3

escola	Legislar de modo a permitir a existência de protocolos entre Escola e Centros de Formação	1	1
	Total		19

UR(Unidade de Registo)

* Total de UR da categoria

Como se pode constatar a maioria dos directores de turma sugere a criação de oficinas na escola, enquanto proposta de implementação de estruturas de trabalho prático. Quatro entre seis directores, parecem manifestar a preocupação com a necessidade de que a escola crie, no seu interior as condições necessárias ao processo de transição para a vida adulta.

Um dos directores de turma propõe a criação de uma equipa multidisciplinar na escola que acompanhe os alunos durante o processo de transição

“acho que uma equipa dava para muita coisa. Para desenvolver outros aspectos dentro da escola e também para ajudar nesta transição” (DT do Manuel)

Sugere também o envolvimento da associação de pais nos contactos e na procura de recursos institucionais da comunidade que viabilizem e oficializem o processo de TVA, levantando a necessidade de haver contactos e produção de legislação que enquadre protocolos entre a escola e os centros de formação,

“...acho que devia haver uma forma do ministério do trabalho e do ministério de educação se entenderem de forma a fazer esses protocolos...” (DT do Manel)

2. O discurso e as representações sociais dos encarregados de educação

Tal como fizemos com o conteúdo das entrevistas dos directores de turma, os dados constantes dos seis protocolos relativos às entrevistas dos encarregados de educação, serão também analisados tendo em conta a incidência do discurso relativamente aos dois temas encontrados.

TEMA 1- Encaminhamento dos educandos para processo TVA

TEMA 2- Avaliação do Processo T.V.A

Como referimos anteriormente neste caso interessar-nos-á deter indícios do grau de informação e/ou tipo de conhecimento com que estes sujeitos assumem as decisões de encaminhamento dos seus educandos para TVA e são envolvidos activa ou passivamente neste processo que redirecciona o percurso escolar para uma vertente laboral e de inclusão no mundo social adulto. Importará apreender as experiências e expectativas que determinam a maior ou menor satisfação dos encarregados de educação relativamente ao processo de TVA nas diversas facetas, relativas ao presente e ao futuro.

No quadro seguinte apresentamos a distribuição das unidades de registo por categoria, tendo como referência o tema.

Temas	Categorias	UR*
Encaminhamento dos educandos para processo de TVA	1 Razões que justificam o encaminhamento	95
	2 A escola e a mediação do encaminhamento	27
	3 Percepção dos riscos	24
Avaliação do processo de TVA	4 Percepção do impacto do processo de TVA	80
	5 Percepção do impacto da experiência laboral	32
	6 Influência sobre expectativas de integração no mundo do trabalho	43

*Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Da análise do quadro acima verifica-se em cada tema uma discrepância de unidades de registo entre as categorias.

No tema I, o discurso dos encarregados de educação incide mais sobre as razões do encaminhamento dos seus educandos para a transição para a vida adulta e remete para um lugar secundário o comentário à sua função e à dos outros intervenientes no processo, bem como à expressão das suas próprias preocupações.

No tema II os encarregados de educação deram maior ênfase ao que consideram ser os aspectos facilitadores da integração no mundo de trabalho, valorizado como espaço privilegiado de inserção na vida adulta, incidindo menos na expressão do

seu ponto de vista sobre o tipo e qualidade da experiência em contexto laboral, a que os seus educandos passam a ter acesso, e as eventuais expectativas de futuro emprego que daí possam resultar.

2.1. Encaminhamento dos educandos para processo de TVA

Na abordagem deste tema, os encarregados de educação foram convidados a pronunciarem-se sobre a sua concordância com a proposta de encaminhamento para TVA que teve a sua sede de decisão na escola e tal como referem as entrevistas aos directores de turma, na sequência de processos de avaliação e tomadas de decisão que envolveram professores de apoio, conselhos de turma e esporadicamente de outros profissionais e agentes da comunidade envolvente.

Da análise dos protocolos das entrevistas obtivemos três categorias, tal como ilustra o quadro seguinte.

Categorias	Subcategorias
1 Razões que justificam o encaminhamento	(in) Capacidades individuais
	Aprendizagens curriculares
	(in) Adaptação e interacção no contexto escolar
2 A escola e a mediação do encaminhamento	Relação com o aluno/a
	Relação com a família
3 Percepção dos riscos	Relativos a capacidade de autonomia
	Relativos ao ambiente social alargado

Categoria 1: Razões que justificam o encaminhamento

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 95
(in)Capacidades individuais	Dificuldades de compreensão	6	17
	Dificuldades de memória	1	1
	Falta de atenção/concentração	2	7
	Dificuldades de fala	1	2
	Total		27
Aprendizagens curriculares	Dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas	4	10

	Dificuldades de leitura	2	7
	Dificuldades de escrita	1	1
	Dificuldades no cálculo	3	3
	Total		21
Adaptação e interacção no contexto escolar	Falta de estudo	4	10
	Não frequenta todas as disciplinas	2	7
	Desinteresse pelas actividades escolares	5	21
	Dificuldades de relação com os colegas	1	3
	Timidez	1	6
	Total		47

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Tendo em conta o número de unidades de registo, (95) e o número de encarregados de educação que se pronunciaram relativamente a esta matéria, podemos considerar que os dados recolhidos na categoria são muito expressivos relativamente ao tema.

Da análise desta categoria parece-nos ser de realçar o facto dos encarregados de educação atribuírem as razões do encaminhamento para TVA somente às dificuldades do seu educando sem questionarem outros factores externos ao aluno tais como o currículo e o contexto social e de aprendizagem.

Os encarregados de educação distribuem o seu reconhecimento de razões que justificam o encaminhamento dos seus educandos para TVA entre (in)capacidades individuais a nível dos processos cognitivos (atenção, memória etc), dificuldades de aprendizagem de competências básicas que condicionam o acesso ao currículo (leitura, escrita, cálculo etc.) e a comportamentos de (in)adaptação na interacção com o contexto escolar e social. De realçar que o desinteresse pelas actividades escolares e a falta de estudo estão entre os factores mais mencionados pelos encarregados de educação, o que pode explicar-se pela sua evidência a nível dos comportamentos que são sancionados pelo contexto social imediato.

No entanto é de salientar que as dificuldades de compreensão são apontadas por todos os encarregados de educação (6UE e 17UR) e que as dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas, são referidas por 4 encarregados de educação (10 UR).

O testemunho da mãe do Dário reflecte de certa forma como os encarregados de educação podem reagir e aderir às razões e propostas do encaminhamento.

“ ele não tem capacidades,. Ele já na escola, já há uns tempos ele tinha um currículo diferente dos outros. [...] desde a primária que ele tem esses problemas, na fala e nas matérias, [...] também não vai a todas as disciplinas. Ele nunca foi igual aos outros. Tinha os mesmos livros mas o currículo nunca foi igual. Ele tinha um currículo diferente.”

Ao incidir o seu discurso sobre as (in)capacidades do educando esta encarregada de educação dá-nos indícios sobre o carácter fragmentado da informação de que dispõe para compreender a trajectória escolar do aluno e com a qual tem de decidir sobre o encaminhamento para um processo de TVA. Por outro lado, reflecte o modo como a escola tem lidado com as diferenças dos e entre alunos, sem questionar a adequação do currículo académico que estrutura a vida escolar e que na opinião da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (2004), constitui uma das barreiras ao processo de transição para a vida adulta.

Convém por isso analisar a percepção que estes mesmos encarregados de educação têm da responsabilidade que é delegada à escola, quer no apoio ao desenvolvimento de competências necessárias para a autonomia e realização pessoal dos alunos com NEE, quer na elaboração de planos de transição para a vida adulta dos alunos, o que implica a mobilização de um conjunto de apoios e recursos, que só se podem garantir através da coordenação entre os serviços, a implementação de políticas activas de inclusão.

Neste sentido importa novamente aludir as recomendações emanadas pela Declaração de Salamanca (1994), pelo «*Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools*» (2001 cit. por Costa, 2004) e pela Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação de alunos com necessidades educativas especiais (2004), que sugerem que a responsabilidade pela preparação da transição para a vida activa seja claramente assumida pelos múltiplos intervenientes da escola e da comunidade.

Categoria 2: A escola e a mediação do encaminhamento

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 27
Relação com o aluno/a	Sensibilizar o aluno para o processo TVA	2	2
	Professor de Apoio e Director de Turma esclarecem o aluno sobre o processo TVA	2	2

	Total		4
Relação com a família	Contactar e sensibilizar a família para o processo TVA	4	8
	Professor de Apoio e Director de Turma reúnem a família para iniciar o encaminhamento	4	14
	Professor de apoio contacta os locais de experiência laboral p/ colocação do aluno em TVA	1	1
	Total		23

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Esta categoria, refere-se a percepção que os encarregados de educação manifestam relativamente à responsabilidade da escola enquanto instância de mediação do processo TVA. Podemos constatar que os encarregados de educação distinguem no seu discurso a acção individual e a acção conjunta do professor de apoio, na relação com os alunos/as, a família e a comunidade. Reconhece como função exclusiva do professor de apoio a sensibilização à família e ao aluno para o processo TVA. Paralelamente, referem a acção conjunta do professor de apoio e do director de turma, no que concerne ao esclarecimento do aluno sobre a proposta de encaminhamento e a necessidade de reunir com a família no sentido de iniciar o processo formal para TVA.

O excertos seguintes, ilustram esta relação de proximidade e de quase exclusividade dos encarregados de educação relativamente ao professor de apoio que é percepcionado como fonte de informação e aconselhamento autorizada sobre o que é ou deveria ser a trajectória escolar e de transição para a vida adulta dos seus educandos.

“ foi a professora de apoio há dois anos. Disse que ele aqui não conseguia fazer o 9º ano e que era melhor para ele começar a aprender outras coisas, porque ele tinha muitas dificuldades.” (avó do Bernardo)

“Quando há uma chamada eu venho (à escola) falo mais com a professora P. (professora de apoio)” (mãe do Pedro)

Outros excertos poderiam ilustrar como os encarregados de educação reconhecem ou delegam também ao professor de apoio a função de contactar os locais de experiência laboral para a colocação do aluno em processo de TVA.

O conteúdo das entrevistas enquadrado nesta categoria permite-nos inferir que

os encarregados de educação estão mais conscientes do papel de sensibilização que é exercido pelo professor de apoio, com quem existe uma relação de maior proximidade. Relativamente ao director de turma, esta relação tende a ser mais institucional, embora os encarregados de educação não deixem de o referenciar como interventor do processo em parceria com o professor de apoio, o que é de valorizar tendo em conta que a eficácia de qualquer plano individual de transição depende do envolvimento dos profissionais, do aluno e a família conforme sugere a Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação de alunos com necessidades educativas especiais (2004).

Categoria 3: Percepção dos riscos

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 24
Relativos à capacidade de autonomia	Medo que o educando se perca no percurso casa local de experiência laboral	2	4
	Faltar às aulas	3	10
	Total		14
Relativos ao ambiente social alargado	Medo de rapto	1	2
	Roubo	1	2
	Consumo de drogas	4	6
	Total		10

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Embora o discurso dos entrevistados sobre este tema tenha pouca expressividade, em termos de frequência dos enunciados, este merece-nos reflexão, na medida em que ao referir estas preocupações os encarregados da educação deixaram transparecer a imagem de dependência e fragilidade que estão subjacentes às decisões que assumem ou aceitam relativamente aos seus educandos.

Embora a percepção de riscos sociais sejam comuns aos restantes pais de adolescentes, por parte destes encarregados de educação parece existir uma preocupação acrescida com os riscos que podem advir das suas dificuldades de compreensão, por exemplo. Esta percepção pode constranger a possibilidade de um processo que vise a autonomia e independência do aluno a vários níveis, na sua vida futura. Nesta medida as preocupações com a segurança do educando e com a possível influência negativa dos pares, pode apresentar-se como um aspecto inibidor do processo de encaminhamento para TVA e sobretudo com a sua inserção na vida social da comunidade.

O testemunho da avó do **Bernardo** parece elucidar o que anteriormente referimos.

“ ...ele ia para as disciplinas e não entendia nada, era uma grande confusão.[...]... ele tem muitas dificuldades .[...]... quando foi para a CERCI, nos primeiros tempos fiquei muito aflita. Tinha muito medo que ele se perdesse, que pegassem nele e o levassem, essa coisa da pedofilia. Enquanto ele não chegava a casa eu não descansava.”

O que nos parece importante assinalar é que esta percepção acrescentada do risco implica, por parte dos encarregados de educação dos jovens com NEE, um maior envolvimento destes numa fase que seria de esperar uma diminuição do mesmo, já que tal como referem Thorin, Yovanoff, 1996, cit. por Martins (2001), neste período a maioria dos jovens procuram os suportes necessários para a vida social nos seus pares. Esta percepção não impede que o futuro dos seus educandos, nomeadamente a saída da escola, a sua independência económica e a redução de respostas dos serviços públicos constitua também uma das suas maiores preocupações a ter em conta no processo de TVA.

2.2. Avaliação do processo de TVA

Este tema refere-se ao conteúdo manifesto do discurso dos encarregados de educação relativamente ao processo de TVA. Nesta categoria inclui-se a referência aos dados de percepção dos encarregados de educação sobre o processo TVA, sobre o impacto da experiência laboral, enquanto componente do processo e da influência deste processo nas expectativas de integração dos jovens no mundo do trabalho.

Categorias	Subcategorias
4 Percepção do impacto do processo de TVA	Relação escola e experiência laboral
	Competências técnicas
	Competências sociais
5 Percepção do impacto da experiência laboral	Aspectos motivacionais
	Experiência social
	Situações de Aprendizagem
6 Influência sobre expectativas de integração no mundo de trabalho	Aprendizagem social
	Pre-profissionalização
	Expectativas de futuro

Categoria 4: Percepção do impacto do processo de TVA

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 80
Relação escola e experiência laboral	Melhoria dos resultados escolares	3	4
	Manifesta interesse pelas actividades	5	27
	O educando manifesta agrado em frequentar o local de experiência laboral	4	7
	total		38
Competências técnicas	Executa actividades manuais	6	19
	Manifesta criatividade na realização das tarefas	1	1
	Compreende instruções relativas à actividade	4	5
	total		25
Competências sociais	Mantém boa relação com os outros	2	6
	Respeita a autoridade	3	5
	Cumprir regras de trabalho	2	6
	total		17

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Do discurso dos encarregados de educação ressalta a valorização dos aspectos relacionados com a motivação dos educandos para a realização de actividades e tarefas de natureza prática e manuais proporcionadas como experiência laboral. Parecem perceber a melhoria nos aspectos relacionais, nos resultados escolares e na adaptação social, como impacto positivo das experiências laborais sobre os seus educandos.

Os testemunhos da mãe do **Pedro** e do **Manuel** ilustram a sua percepção do valor das actividades práticas na motivação dos seus educandos:

“...Eu agora vejo-o mais interessado, porque ele não tinha interesse nenhum...[...] ele agora tem andado a praticar mais(a leitura e escrita), porque eu tenho-o deixado estar no computador ...[...] já faz essas coisas práticas e escreve..” (mãe do Pedro)

A percepção da melhoria das condições de motivação que parece estar aqui manifesta, vai ao encontro da recomendação de que o currículo que acompanha a transição para a vida adulta dos alunos com NEE tenha características funcionais. Vieira & Pereira chamam à atenção para a importância que o desenvolvimento de um currículo funcional adquire, em especial, para estes alunos. Uma das recomendações que ressalta da perspectiva destes autores é que o currículo deve permitir ao aluno o máximo de desenvolvimento pessoal nas vertentes, individual e social, pela sua incidência nos aspectos físicos, intelectuais e afectivos.

O depoimento que se segue, ao contrário, pode ser tomado como testemunho da perda de motivação que pode resultar do esforço continuado de adaptação que é solicitado aos alunos em dificuldade, às exigências de currículos escolares de teor estritamente académico.

“Na escola eu penso que ele até nem aprende muito...[...]... porque eu vejo que ele não tem assim muito interesse. Ele não puxa para ler, é malandro para ler...[...]...No trabalho eu acho que ele tem capacidades, aprende outras coisas que gosta...[...]....ele de manhã levanta-se e vai..... enfrenta tudo lá, não tem medo de nada...” (mãe do Manuel)

Categoria 5: Percepção do impacto da experiência laboral

Subcategoria	Indicadores	UE*	U.R**
--------------	-------------	-----	-------

		N=6	32
Aspectos motivacionais	Educando passa por diferentes áreas laborais para seleccionar a que gosta	3	5
	total		5
Experiência social	Educando está seguro	2	7
	Educando é controlado	1	2
	total		9
Situações de Aprendizagem	O educando tem oportunidade de realizar actividades práticas	4	11
	O educando apreende técnicas laborais relacionadas com uma profissão	3	7
	total		18

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Destes indicadores do discurso dos encarregados de educação podemos inferir a importância atribuída ao tipo de actividades práticas, contempladas no contexto em que decorre a experiência laboral.

Os encarregados de educação cujos educandos frequentam a transição para a vida adulta na CERCÍ valorizaram o facto da instituição possibilitar ao educando a passagem por diferentes áreas laborais com o objectivo deste realizar o seu despende vocacional.

Os testemunhos que a seguir se transcrevem parecem demonstrar a importância que assume a experiência laboral em instituição:

“Eles ali escolhem uma profissão que gostam” (mãe do Pedro);

“Na CERCÍ por acaso têm várias, opções. Eu por acaso acho isto uma boa ideia...é bom para eles” (mãe do Dário).

Outro aspecto que é valorizado como ganho do processo de TVA é no caso da experiência laboral na CERCÍ a existência de um ambiente protegido, em que sentem que o educando está seguro e é controlado, o que atenua as preocupações analisadas no ponto anterior.

Esta opinião pode por sua vez resultar do contacto estreito que os técnicos da instituição mantêm não só com as escolas, mas também com os encarregados de

educação, e que inclui a visita, onde pais, professores e alunos têm oportunidade de conhecer o funcionamento dos diversos serviços.

De fazer notar que os encarregados de educação referem também com alguma incidência a possibilidade do educando não só realizar actividades práticas, mas também aprender técnicas laborais relacionadas com uma profissão, independentemente do contexto em que ocorre a experiência laboral.

O testemunho da avó do **Bernardo** expressa o valor que estas experiências pré-profissionais podem ter sobre a motivação e o desenvolvimento e formação do seu educando.

“Ele gosta muito de estar nos serviços domésticos. Eu pergunto-lhe como é que as coisas estão a correr e ele diz que está tudo bem, que faz as limpezas [...]... que trata de arrumar as coisas. Gostou muito de estar na marcenaria.”

Categoria 6: Influência sobre expectativas de integração no mundo de trabalho

Subcategoria	Indicadores	UE* N=6	U.R** 43
Aprendizagem social	Educando aprende a relacionar-se com os outros	1	2
	Educando torna-se mais responsável	6	10
	total		12
Pre-profissionalização	Possibilidade futura de aprender uma profissão	5	17
	total		17
Expectativa de futuro	Possibilidade futura de ter um emprego	6	14
	total		14

* UE – Unidades de Enumeração

**Total de UR (Unidade de Registo) da Categoria

Nesta categoria, incluímos as referências à integração no mundo de trabalho, onde se manifestam as expectativas dos encarregados de educação que são criadas pelo processo TVA.

Salientamos o facto de todos os encarregados de educação, no seu discurso, fazerem referência à possibilidade do educando se tornar mais responsável durante o processo de transição.

Os outros dois aspectos mais valorizados no seu discurso dão-nos conta das expectativas que o processo TVA cria nos encarregados de educação e nos educandos, relativamente ao futuro perspectivado como tempo de aprendizagem de uma profissão e

de acesso a um emprego.

Pudemos também constatar nas entrevistas que os encarregados de educação tendem a fazer coincidir as suas próprias expectativas de integração futura no mundo do trabalho com as dos seus educandos.

Os fragmentos de entrevistas que seleccionámos, parecem-nos elucidativos do tipo de expectativas dos encarregados de educação, relativamente à integração dos seus educandos no mundo do trabalho que podem ter sido criadas pelo processo TVA

“...gostava que fosse cabeleireira gostava que ela tivesse uma arte. Gostava que ela tivesse um emprego” (mãe da Joana);

“eu gostava que ele fosse electricista, ... serve para a vida futura...” (avó do Bernardo);

“ vai ser serralharia...[...] A não ser que seja soldador, porque ele solda muito. Ao menos que fosse um soldador bom...[..]... que fosse assim um soldador bom, que tivesse essa profissão” (mãe do Manuel);

“ eu acho que ele tem jeito para tudo. É preciso é que ele tenha vontade...[...]...é mesmo mecânica, motas e carros. O que ele fala mais é isso” (mãe do João).

Pensamos que a sintonia real ou imaginária de expectativas de futuro profissional que estes encarregados de educação referem relativamente aos seus educandos, podem contribuir para melhorar as suas expectativas e investimento relativas ao processo de transição para a vida adulta.

Martins (2001) refere que as pessoas exercem uma influência enorme umas sobre as outras, sem que por vezes tenham consciência dessa influência. Acrescenta ainda que o poder da expectativa pode influenciar significativamente o comportamento. A previsão ou a expectativa de um acontecimento, pode de facto fazer com que ele aconteça. No entanto é de considerar que tal como refere o mesmo autor, o conceito de expectativa encontra-se ancorado nas teorias da percepção interpessoal segundo a qual, a percepção das pessoas tem a ver com as crenças que se tem sobre essa mesma pessoa.

Nesta medida pensamos que o processo de TVA pode ter um impacto positivo

na esfera das relações interpessoais destes alunos, que investem e são investidos como alguém que passou a fazer novas aprendizagens sociais, que está em processo de pre-profissionalização e relativamente a quem é possível estabelecer e manter expectativas de futuro.

Se “aquilo que cada um pensa acerca de si, é produto de experiências de relacionamento interpessoal que desenvolveu ao longo da sua existência. Assim, existe uma relação recíproca entre a percepção que o sujeito tem de si e a percepção que os outros também fazem de si” (Martins, 2001: 114). Pode-se admitir que o processo TVA também possa ter efeitos positivos em outras esferas da vida pessoal e social em que os jovens tornam-se e aprendem a tornar-se adultos entre adultos.

3- Representações dos directores de turma e dos encarregados de educação

Como referimos no início deste capítulo a apresentação e a análise dos dados das entrevistas visou apreender nas opiniões manifestas dos directores de turma e encarregados de educação, as representações sociais que participam na decisão de encaminhamento, acompanhamento e avaliação do processo de TVA.

Procurámos partir de uma atitude de atenção aos indicadores de maior relevância dos diversos temas e subtemas emergentes no momento da análise de conteúdo, para compreender a partir da experiência destes intervenientes, esta etapa do processo educativo e social de seis alunos. Processo este que foi iniciado no interior da escola regular, que implicou necessariamente a elaboração de um currículo alternativo ao currículo académico, cuja concretização implicou experiências laborais realizadas em espaços de emprego de adultos ou de formação de jovens com NEE.

Neste momento propomo-nos estabelecer algumas pontes entre os elementos que identificámos nos discursos dos directores de turma e dos encarregados de educação, para aprofundarmos a nossa compreensão deste processo, cuja complexidade não podemos subestimar. Para o fazer iremos revisitar algumas tendências de opinião manifestas nos dados que analisámos, fazendo ressaltar algumas linhas de pensamento dos directores de turma e dos encarregados de educação.

Relativamente aos directores de turma importa lembrar a sua tendência para atribuir às dificuldades de aprendizagem e de relacionamento social dos alunos a causa do seu encaminhamento para o processo de transição para a vida adulta, como via alternativa ao ensino na escola regular. Embora estes agentes refiram o seu próprio empenho na sensibilização dos alunos da escola, como meio de facilitar a inclusão dos que, entre eles, são portadores de NEE, eles fazem ressaltar também as suas próprias dificuldades a nível da sala de aula, e especificamente no atendimento individualizado a estes alunos.

Relativamente ao seu entendimento do processo de TVA em si mesmo, o discurso manifesto dos directores de turma contém as ideias expressas nos documentos oficiais, no entanto a sua perspectiva torna-se mais restrita e restritiva, na medida em que focam a sua atenção na dimensão mais operacional e visível de todo o processo de

transição para a vida adulta. Ao enfatizar mais os procedimentos relativos ao currículo e o acesso à experiência laboral, subestimam ou omitem, em certa medida, as dimensões mais pessoais que são valorizadas pelas recomendações das instâncias especializadas, que obrigariam à participação activa dos educandos em todas as etapas do processo, desde a elaboração do plano de transição até à escolha e avaliação dos locais de experiência laboral.

Os directores de turma parecem também valorizar a preocupação dos professores em mobilizar diferentes estratégias para o desenvolvimento dos planos de transição e para a criação de redes de suporte na comunidade que viabilizem, de modo efectivo, a implementação do mesmo plano. No entanto, os directores de turma parecem assumir a atitude de concordância, mais do que de participação activa dos encarregados de educação, no processo de decisão e de implementação do plano, como manifestação de confiança no trabalho realizado pelos professores e pelas opções que estes lhe propõem, alguns entendem mesmo esta posição como reconhecimento da credibilidade da escola. No entanto não podemos deixar de fazer notar que um dos principais obstáculos do processo de encaminhamento para TVA, mencionado nas entrevistas, é a não aceitação pelos pais do encaminhamento dos seus filhos para o currículo alternativo, enquanto via que os afasta do currículo normal ou comum aos seus pares.

Os directores de turma referem também a receptividade das empresas, como expressão de tolerância mais do que como aplicação de uma política pública e como direito de inclusão social dos alunos com NEE. Desta perspectiva não nos admira que a falta de disponibilidade das empresas para aceitarem os alunos para experiências laborais seja também referida pelo mesmo grupo de directores de turma, como factores inibidores da implementação do processo TVA.

Apesar de manifestarem o seu empenho na inclusão dos alunos no espaço escolar os directores de turma fazem sobressair sobretudo a falta de condições da escola para realizar TVA “entre portas”. Referem também a falta de um tutor/mediador que assegure a articulação entre todos os intervenientes no processo de TVA, aluno, família-escola-comunidade - e revelam a base de (des)conhecimento com que o director de turma toma decisões em diferente aspectos do processo.

Assim, quando convidados a pronunciarem-se sobre a avaliação do impacto da TVA

no desenvolvimento dos alunos e a fazerem propostas sobre o futuro, os directores de turma pronunciavam-se sobretudo sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos na escola. As aprendizagens realizadas em contexto de experiência laboral surgem como um outro lado do processo, apesar se tratar do mesmo aluno-sujeito da avaliação, sendo a participação da escola e da empresa vistas como duas partes estanques e não como bases fundamentais para a unidade da intervenção. Este é um problema que os Directores de Turma sugerem que poderia ser resolvido com a existência de um plano formal de transição para a vida adulta e com a existência de mediador/tutor ao longo do processo.

Em relação às propostas apresentadas pelos professores, realçamos a criação de oficinas nas escolas parecendo subjacente a valorização do trabalho prático e o saber-fazer. Outro aspecto a reforçar é a proposta da criação nas escolas de uma equipa multidisciplinar que acompanhe o aluno em processo TVA e ainda a proposta da existência de um suporte que enquadre a transição para a vida adulta dos alunos com NEE. Quanto a nós, esta proposta enquadra-se na nossa perspectiva da implementação de uma rede de suporte em todo o processo de TVA. Uma equipa com características multidisciplinares tornar-se-ia fundamental nos diferentes níveis e etapas do processo na elaboração de um plano de transição de carácter holístico.

Quando nos debruçamos sobre o discurso dos encarregados de educação assistimos à mesma tendência de explicar a decisão ou proposta de encaminhamento para TVA, a partir e quase exclusivamente das dificuldades dos alunos, acrescentando a esta atribuição o seu desinteresse pelas actividades escolares. O envolvimento dos encarregados da educação parece ser definido por eles como resultado das relações com o professor de apoio, que consideram mais próximo da família, apesar de reconhecerem ao director de turma um papel preponderante que se articula com o do professor de apoio no processo TVA.

Esta perspectiva parece ocultar também dimensões do processo de TVA que se indiciam como preocupações com a segurança física, social e mesmo sexual dos seus educandos, a partir do momento em que estes deixam de ter o seu espaço social e educativo restrito à escola ou passam a estar inseridos mais plenamente no grupo de pares (adolescentes e adultos). Num dos casos esta insegurança expressa-se mesmo na atribuição, à instituição de educação especial, da função de protecção e controlo dos alunos.

Na sua apreciação dos impactos do processo TVA, os encarregados de educação valorizam muito as experiências laborais, que consideram como factor de motivação para as aprendizagens escolares e pré-profissionais, assim como para o desenvolvimento de relações positivas e para a futura integração no mundo do trabalho.

Os encarregados de educação dos alunos em TVA reconhecem que a experiência laboral vivida na instituição, tem como vantagens o facto de se tratar de um ambiente seguro. Os encarregados de educação apontam como mais-valia para a aprendizagem e integração os seus educandos a realização de actividades práticas e a aprendizagem de técnicas específicas de uma profissão. Valorizam também os efeitos deste tipo de experiência no aumento de sentido de responsabilidade e como abertura da possibilidade de realização presente e futura de aprendizagens que lhes vão permitir mais tarde o acesso ao trabalho.

O processo de TVA analisado como alternativa ao currículo e ao percurso escolar

Tal como referimos todos os directores de turma indicam as dificuldades de aprendizagem como critério principal para encaminharem os alunos para experiências laborais.

Esta tendência surge aqui por referência a estes seis alunos, a quem tinha já sido aplicado, nos anos anteriores, o currículo alternativo, que de acordo com o decreto-lei 319/91 é a medida mais restritiva, dado que implica uma organização curricular completamente diferenciada dos restantes alunos. As aprendizagens dos alunos passam a ser pensadas e estruturadas sob o ponto de vista funcional e a visar fundamentalmente a aquisição de competências de autonomia. Estes alunos passam a estar impedidos de prosseguir estudos académicos, o que justifica em si a preocupação de preparar a transição dos jovens para o mundo do trabalho através de experiências laborais.

Esta refocalização dos objectivos da educação destes alunos fundamentada na ideia de promoção de um desenvolvimento, o mais autónomo possível do aluno, deverá no entanto ter um carácter integrador, individualizado, adequar-se à idade do jovem e permitir que as aprendizagens adquiridas possam ser praticadas fora do ambiente escolar (Brown, 1989). O que passa a ser visado é que os jovens com NEE. ou com Deficiência Intelectual Acentuada (ME, 2004) iniciem a uma actividade profissional ou melhorem a sua preparação para a Vida Pós-Escolar, tal como sugere o documento do Instituto de Inovação Educacional a que já fizemos menção.

Do ponto de vista dos encarregados de educação esta alteração do percurso e do contexto educativo de uma via escolar para uma via orientada para o desenvolvimento da autonomia em contexto de experiência laboral é também justificável pela dificuldades que reconhecem nos seus educandos. Vêm como mais-valia a aprendizagem de actividades práticas, perspectivando nelas as virtudes de formação dos jovens para o papel de trabalhador, opondo a estas vantagens o desinteresse pelo acompanhamento das matérias e os poucos resultados, em termos de aprendizagens, que conseguiram adquirir na escola.

As dificuldades do aluno/educando são sinalizadas por directores de turma e pelos encarregados de educação como critérios legítimos do encaminhamento para TVA. No entanto Postic (1995), alude que as causas das dificuldades escolares dos alunos não passam apenas pelo aluno e pelo seu contexto social. Refere este autor que é fundamental que se fale do papel que a escola e os professores desempenham nesta relação pedagógica. Neste sentido aponta três grandes grupos de factores de ordem cognitiva e afectiva que contribuem para a criação de diferenças entre os alunos, a saber: ajustamento à situação escolar em geral; ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor; ajustamento à personalidade do professor.

Estes três factores parecem-nos ser de extrema importância para a reflexão das circunstâncias de encaminhamento e acompanhamento dos alunos em processo de TVA. No entanto dado o âmbito do nosso estudo, limitamo-nos a sugerir que estes aspectos sejam analisados em estudos posteriores, que aprofundem a relação entre currículo e contexto, que inclua a análise de como o currículo individual é desenvolvido e implementado nos contextos de aprendizagem.

Os actores e mediadores do encaminhamento e implementação do Plano de TVA

No que respeita à acção dos intervenientes no encaminhamento dos alunos para TVA, tanto os directores de turma quanto os encarregados de educação assumem que o papel do professor de apoio é preponderante em todo processo. Dele tem dependido a iniciativa de manter e desenvolver a ligação com e entre todos os intervenientes, no interior e exterior da escola, de modo a iniciar o processo de TVA.

Na percepção dos directores de turma e encarregados de educação que escutamos, é sobre o professor de apoio que recai a responsabilidade de avaliar, propor

o encaminhamento e desenvolver e implementar formas de promoção das competências do aluno. Ao director de turma é atribuído o papel mais formal que se circunscreve ao que está previsto como funções inerentes ao seu cargo: deve reunir com a família, sensibilizar alunos e o conselho de turma e solicitar a ajuda de outros técnicos.

Directores de turma e encarregados de educação consideram pois, que o professor de apoio tem um papel mais próximo junto das famílias e cabe-lhe ter uma acção conjunta com o director de turma.

Esta percepção e opinião coincide com a que consta do estudo do Instituto de Inovação Educacional (2004) que dá visibilidade ao papel fulcral do professor de apoio, quer na intervenção quer na avaliação do aluno. Naquele estudo o professor de apoio educativo aparece em 1º lugar, seguido do director de turma e dos professores de outras disciplinas, numa listagem de 20 elementos potencialmente intervenientes no processo de TVA e que inclui desde técnicos de serviço social a elementos do instituto de emprego, a quem é reconhecido um papel mais restrito.

No nosso estudo podemos referir que estes outros técnicos estão incluídos como intervenientes no processo de transição para a vida adulta dos alunos que tiveram a sua experiência laboral na instituição. O mesmo não ocorreu nas situações de experiência laboral em empresas locais, pelo que os entrevistados sublinham a necessidade da criação de equipas com diferentes técnicos que intervenham na transição.

A experiência laboral como dimensão chave do processo de TVA

Os directores de turma valorizaram as experiências laborais, o que nos parece ser reforçado pelo facto das suas propostas para o futuro incidirem sobre a criação de oficinas nas escolas. Os directores de turma consideraram positiva a possibilidade dos alunos poderem realizar actividades relacionadas com diferentes áreas profissionais, no ambiente protegido, que é proporcionado pela instituição.

Os encarregados de educação também valorizam a experiência laboral, nomeadamente como contributo para a motivação de novas aprendizagens, e para o desenvolvimento de relações positivas dos alunos, considerando-as facilitadoras da integração no mundo do trabalho. Valorizam igualmente a passagem do seu educando pelas diferentes actividades oficinais no ambiente seguro da instituição.

Os aspectos que os directores de turma mais valorizam da experiência laboral em contexto de trabalho, como complemento do currículo alternativo ou com

características funcionais, são o desenvolvimento de relações interpessoais e o cumprimento de regras de trabalho. No entanto, a estes ganhos relacionados com o mundo do trabalho, os directores de turma opõem aspectos menos positivos do desenvolvimento do aluno. Contrariamente aos directores de turma, os encarregados de educação não se pronunciam sobre aspectos menos positivos ou negativos do processo de transição para a vida adulta.

É possível que esta diferença de percepção e de critérios de avaliação dos ganhos que foi expressa pelos directores de turma e pelos encarregados de educação possa tornar-se mais compreensível se considerarmos o carácter mais evidente, comportamental das actividades práticas que parecem caracterizar o currículo funcional, enquanto alternativa ao currículo escolar comum.

No entanto, e não pretendendo entrar aqui na discussão que se justificaria sobre a individualização do currículo, achamos interessante realçar algumas afirmações de Postic (1995), relativamente ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para este autor a actividade cognitiva deve ser entendida pelo jovem de modo funcional, isto é, deve servir para resolver um problema do quotidiano. Refere que “é por isso que as situações e aprendizagem devem ser retiradas da vida quotidiana, nomeadamente da vida industrial, comercial e social. São situações que têm um significado directo para os alunos em contacto activo com a realidade” (Postic, 1995:37)

Esta percepção avaliativa do impacto pelos directores de turma, que convém lembrar que centraram a sua avaliação, essencialmente, nos aspectos individuais dos alunos, desenvolvimento das competências relacionais e no sentido de responsabilidade que a experiência laboral incorpora nestes alunos, poderia ser diferente, caso o objecto de avaliação, incluísse o contexto familiar e a comunidade, recomendada pelo estudo do Instituto de Inovação Educacional (2004).

Conclusões

Após a realização do trabalho empírico e chegado o momento das conclusões parece fazer sentido retomarmos o ponto de partida deste estudo. O nosso objectivo principal foi apreender as tendências de representação social de um conjunto de aspectos inerentes ao processo de decisão de encaminhamento, acompanhamento e avaliação do plano de transição por actores sociais que estão directamente implicados no processo de transição de alunos em currículo alternativo dos 2º e 3º ciclos, numa Escola do Ensino Básico.

O nosso percurso centrou-se na interpretação e compreensão das opiniões dos directores de turma e encarregados de educação, referentes a seis alunos de uma escola básica do distrito de Aveiro.

Deste modo, partimos de alguns pressupostos teóricos e enquadramentos legais que sumariamente enunciamos.

- Na Lei de Bases do sistema educativo assume-se o direito à educação pública sendo da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino e assegurar às crianças com NEE, condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento. Também o Dec.-Lei 319/91 aponta os princípios da educação especial referindo o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade. Acrescente-se ainda que este decreto é o único suporte legislativo para a implementação de currículos alternativos com vista à transição para a vida adulta.

- O conceito de educação para todos deverá englobar o conceito de inclusão, referindo-se este, à oportunidade que as pessoas com necessidades especiais têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de recreação, de consumo que são específicas do quotidiano social. Deste modo, considera-se que o desenvolvimento de uma filosofia inclusiva é vantajoso para toda a comunidade educativa.

- A transição para a vida adulta poderá ser considerada como um processo complexo de contínua adaptação, envolvendo diversas variáveis, acontecendo ao

longo da vida de uma pessoa e apresentando alguns momentos críticos (EADSNE, 2002).

- A democratização do ensino e o direito a uma escola inclusiva, torna a escola comprometida com todos os seus membros. Deste modo, é da sua responsabilidade responder às necessidades dos alunos com NEE Assim, cabe à escola desenvolver os processos de transição para a vida adulta de alunos com NEE. A escola deve assegurar ao aluno a oportunidade e os suportes necessários no sentido de tornar efectiva a sua participação no plano de transição. Também deve assegurar a articulação entre pais, técnicos e comunidade envolvente.

- Dado que a elaboração de planos e programas de transição devem assentar na adequação ao contexto onde as pessoas se vão inserir, é importante a assunção de uma atitude globalizante na acção, parecendo-nos que o enfoque ecológico poderá ser aquele que melhor responde aos alunos com NEE. O enfoque ecológico permite uma visão multissistémica da pessoa. Este preocupa-se com as relações pessoa- ambiente (Portugal, 1992). Enquanto os métodos tradicionais analisam as características do indivíduo, o enfoque ecológico centra a sua atenção no estudo detalhado do ambiente e das interacções que as pessoas estabelecem com o mesmo, procurando encontrar alguns nexos de causalidade entre determinadas formas de interacção ambiente-pessoa e o seu futuro desenvolvimento vocacional. O enfoque ecológico obedece a três princípios fundamentais:

- a conduta das pessoas é entendida num determinado contexto e deste modo a intervenção educacional terá de se organizar tendo em conta o ambiente onde a pessoa se desenvolve e as percepções ou expectativas individuais;

- a intervenção ecológica tem um carácter holístico, integrador da acção educativa, desenvolvendo-se em contextos normalizados;

- a planificação da acção implica uma mudança no indivíduo e na sua capacidade de realizar transformações no meio (Rojo & Pastor, 1989).

Após a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e descritos no capítulo anterior, enunciámos alguns pontos de convergência e divergência entre as representações dos directores de turma e encarregados de educação. Sem nos querermos repetir, pensamos que alguns aspectos devem ser realçados e reflectidos tendo como referência os suportes teóricos abordados e em torno das questões de partida do nosso estudo que sintetizamos nos quatro seguintes pontos.

A transição para a vida adulta um conceito em construção

- A transição para a vida adulta poderá ser considerada como um processo complexo de contínua adaptação, envolvendo diversas variáveis, acontecendo ao longo da vida de uma pessoa e apresentando alguns momentos críticos (EADSNE, 2002).

Tomando como referência o enunciado pela EADSNE, verificámos, no nosso estudo, que apesar dos entrevistados manifestarem alguma dificuldade em definir o conceito de TVA, apontam no entanto, um conjunto de indicadores que revelam uma proximidade conceptual. Deste modo, quando os professores referem que a transição é um período de adaptação ao mundo do trabalho ou quando dizem que a transição diz respeito a um programa de actividades práticas, indicam uma dimensão do trabalho mais técnica e ocupacional. Esta dimensão, quanto a nós, também se encontra expressa na Declaração de Salamanca. “Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola” (UNESCO, 1994:34).

Rojó & Pastor (1997) acrescentaram ainda outras dimensões à transição quando se referem à organização do plano individual. Este deverá ter um carácter ecológico, centrando-se no contexto social, valorizando a conduta contextualizada, ou seja, a intervenção educativa deverá contemplar as percepções e expectativas individuais e os

diferentes ambientes onde a pessoa se desenvolve. Deste modo, os programas terão de assegurar a preparação do jovem para a transição em diferentes contextos.

Tendo em conta os enunciados referidos, fica-nos a ideia da necessidade de desenvolver nos alunos não só as competências técnicas/laborais, mas também o desenvolvimento de relações interpessoais, já que estas permitem por um lado o estabelecimento de laços profissionais e por outro a inclusão do aluno nos diversos contextos onde irá interagir: “a frequência da escola deve procurar desenvolver as competências sociais, como o saber ser e saber estar dos alunos, pois são elas que decidem o seu futuro e a qualidade da sua vida” (M.E., 1997:16).

Também os currículos funcionais do IIE (Costa et al., 1996) apontam para a necessidade de desenvolver nos alunos com NEE a área de recreação e lazer, à medida que estes se aproximam da assunção de um novo papel social.

Importa ainda analisar algumas dissemelhanças encontradas no discurso dos directores de turma. Enquanto alguns referem que a transição para a vida adulta diz respeito a um programa de ensino com actividades práticas e de despiste vocacional, outros há que a caracterizam como um período de adaptação ao mundo do trabalho.

Estas diferenças não são de estranhar se atendermos que a transição para a vida adulta é fruto de processos experienciais que não assentam num suporte legislativo que vincule e determine a acção dos professores.

Entre a inclusão e a “exclusão” dos alunos.... uma questão organizacional

Partindo do discurso dos directores de turma que aponta para o desenvolvimento de planos de transição para a vida adulta assentes em processos exteriores à escola, podemos reflectir sobre o modo como é desenvolvido o currículo escolar.

Assim, parece-nos que o currículo ainda é visto e praticado como um conjunto de aprendizagens académicas, com estratégias e metodologias assentes no magistrocentrismo (Estrela, 2002) e dando cumprimento ao currículo prescrito, entendido este como um normativo imposto em termos oficiais (Carvalho & Diogo, 2001).

Relativamente aos alunos com NEE, parece-nos que os professores têm tendência a escudar-se nos normativos legais, para justificar a não adequação do currículo às necessidades dos alunos. Assim, à medida que decorre o seu percurso escolar, as discrepâncias entre o exigido, o esperado e o alcançado pelos alunos, vão-se acentuando.

No nosso estudo, os directores de turma apontam as dificuldades dos alunos, a sua desmotivação, o seu baixo nível de concentração e outros aspectos do seu desenvolvimento, como razões da aplicação de um currículo alternativo ao abrigo do Dec.-Lei 319/91. Este permite, não só a introdução de conteúdos numa perspectiva educativa funcional, como também a continuidade do aluno em contexto escolar e em sala de aula. O ensino funcional, como Lou Brown (1989) refere, apresenta um carácter integrador, inclusivo, dado que permite a aprendizagem junto dos companheiros.

Os professores necessitam de adequar o currículo, tendo em conta a diversidade dos alunos. O facto de existirem alunos com NEE implica também que os professores assumam uma atitude flexível ao nível da acção, seleccionando estratégias e metodologias que promovam a máxima participação dos alunos. Assim, consideramos que a implementação de um currículo alternativo não pode ser motivo de exclusão do contexto regular de ensino dos alunos com NEE.

Mas, se atendermos ao discurso dos directores de turma, percebemos as dificuldades que estes apresentam em flexibilizar os currículos adequando-os à diversidade dos alunos, constituindo obstáculos à sua actividade. Deste modo verificou-se que o currículo ministrado aos alunos do nosso estudo apresenta uma vertente académica diminuta, dado que privilegia, essencialmente, o desenvolvimento de disciplinas das áreas das expressões. Inclui também uma vertente de aprendizagens de

carácter eminentemente pré-laboral que são desenvolvidas fora do contexto escolar. Assim, parece-nos que a escola, ao confrontar-se com as dificuldades em desenvolver “entre muros” o currículo funcional, opta por encontrar respostas na comunidade envolvente.

Ao considerarmos os pressupostos teóricos respeitante à inclusão, e os normativos legais vigentes, podemos inferir que as representações sociais dos professores tendem a naturalizar a implementação do processo de transição para a vida adulta em contextos exterior à escola, transferindo deste modo o seu papel educativo e formativo, para estruturas exteriores à mesma.

No que concerne à opinião dos encarregados de educação sobre as razões do encaminhamento para transição para a vida adulta, verificámos uma sintonia com as opiniões dos directores de turma. Os encarregados de educação reforçam a ideia do problema se centrar no aluno e demonstram também a confiança que depositam nas propostas da escola. Embora não se pretenda fazer juízos de valor, atrevemo-nos a questionar a sintonia do discurso entre encarregados de educação e directores de turma, que fomos constatando em diferentes aspectos analisados. Assim, será que o baixo nível cultural dos encarregados de educação os inibe de questionar as propostas da escola e os leva a aceitá-las pacificamente?

Ainda no que diz respeito à procura de soluções no meio, constatámos, pelo discurso dos directores de turma, que são fundamentalmente os professores de apoio que assumem esse papel. Parece-nos que estes são os *pivots* de todo o processo de transição, dada a sua proximidade junto do aluno e da família. Este quadro de proximidade é inerente às funções do professor de apoio, as quais não podem reduzir-se a questões de carácter meramente pedagógico, mas podem também ser o suporte da relação escola-família.

Também os encarregados de educação corroboram a importância que assumem os professores de apoio em todo o processo de transição para a vida adulta. Enquanto que ao director de turma atribuem um papel mais institucional, ao professor de apoio imputam uma acção sensibilizadora junto da família.

Dada a abrangência da intervenção do professor de apoio, parece-nos que os directores de turma restringem a sua acção no processo de transição para a vida adulta a aspectos formais, o que deixa transparecer um certo distanciamento, face à liderança do

processo, reforçando novamente uma atitude de não problematização e consequente demissão no que concerne ao conjunto de acções inerentes à transição para a vida adulta.

Esta constatação vem contrariar o nosso propósito inicial no que se refere à escolha dos directores de turma como informantes privilegiados deste estudo, já que os tomámos como responsáveis pela articulação entre os intervenientes no processo educativo dos alunos.

Vectores da avaliação do processo de transição para a vida adulta

No ponto anterior já fizemos referência ao papel preponderante que os directores de turma e encarregados de educação atribuem ao professor de apoio. Reforçamos novamente a sua abrangência no processo de transição para a vida adulta e simultaneamente a “delimitação natural” da acção que os directores de turma assumem. Deste modo, no que se refere à avaliação, constata-se também, do discurso dos directores de turma, o afastamento em relação a este processo. Assim, estes referem maioritariamente que a avaliação é da responsabilidade exclusiva do professor de apoio.

Outro aspecto a considerar nestas conclusões é a constatação de uma avaliação que peca por falta de unidade. Os professores realizam duas vertentes avaliativas, uma centrada na escola e outra centrada no local de experiência laboral.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (EADSNE, 2004) refere que as características de um plano de transição passam pelas competências que o aluno necessita adquirir, pelo envolvimento de todos os profissionais, pela obtenção da qualificação, pela possibilidade de trabalho e experiência e ainda pela validação do processo. Esta última característica diz respeito a todo um *continuum* de avaliação do processo que assegure a qualidade do mesmo, realizando uma monitorização e reavaliação constante. Assim, o facto da avaliação dos alunos se processar sem ter em conta as características atrás enunciadas, poderá, de algum modo, obstacularizar o processo de transição. Parece-nos

que a ausência de um enquadramento legal que suporte a transição dos alunos com NEE contribui, em grande medida, para a desarticulação da acção.

Porém, apesar da desarticulação da acção no que concerne ao processo de transição, os directores de turma e encarregados de educação consideram que o aluno evoluiu e adquiriu competências ao longo da experiência laboral.

De salientar que, nesta matéria, os encarregados de educação, para além de referirem a importância das experiências no desenvolvimento de aprendizagens práticas, acrescentam ainda que estas são motivadoras de novas aprendizagens e desenvolvimento de relações positivas, considerando-as facilitadoras de uma integração futura. Deste modo, tendo em conta que os encarregados de educação não mencionam aspectos negativos na avaliação, parecem apresentar expectativas positivas sobre o processo de transição para a vida adulta.

No entanto, os estudos realizados nos Estados Unidos e o estudo do Instituto de Inovação Educacional, a que já aludimos, assumem que a maioria das escolas, embora desenvolvam iniciativas no domínio da transição para a vida adulta com um carácter regular e sistemático, nem sempre apresentam planos de transição e estão longe de preparar os seus alunos com as competências necessárias para a procura, escolha, manutenção de uma actividade e respectiva realização pessoal (Edgar & Hasasi, 1985, cit. por Costa, 2001).

Facilitadores e barreiras do processo de transição para a vida adulta

Tendo em conta a nossa questão de partida relativamente às informações e ideias que predominam na avaliação que os professores fazem das condições da escola, pudemos constatar, pela análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos directores de turma que estes identificam alguns factores facilitadores e inibidores do processo de transição para a vida adulta.

Assim, são apontados como facilitadores centrados na escola, a preocupação dos professores em mobilizar diferentes estratégias que permitam a implementação de planos de transição e a preocupação em criar redes de suporte na comunidade que garantam o desenvolvimento do mesmo plano.

A nível familiar, os directores de turma consideram que é um facilitador a confiança demonstrada pelos encarregados de educação no que concerne às opções que propõem e ao trabalho que realizam com os seus educandos. Salienta-se novamente a opinião dos directores de turma relativamente à receptividade das empresas, ao permitir que alunos com NEE. sejam aí integrados para desenvolver o processo de TVA.

No que concerne aos aspectos inibidores, os directores de turma apontam a falta de condições na escola para desenvolver actividades práticas, a falta de um tutor/mediador que facilite a articulação entre todos os intervenientes e ainda o desconhecimento do director de turma em diferentes aspectos do processo.

Quanto à comunidade, realçamos as dificuldades sentidas pela escola na gestão da indisponibilidade das empresas relativamente à aceitação dos alunos em experiências laborais.

No entanto, os entrevistados, ao citarem os locais de estágio dos alunos, referiram que os encaminhamentos realizados para a instituição (CERCI) apresentam maiores vantagens em relação às empresas. A instituição é tida como um contexto “protegido”, dado que consideram que os alunos são melhor orientados. Esta contém uma componente pedagógica ao nível da formação dos jovens (fruto da sua historicidade) que, na prática, se aproxima a modelos escolares, beneficiando, deste modo, os alunos.

Os directores de turma revelaram maior facilidade em se pronunciarem relativamente aos factores inibidores do processo de transição para a vida adulta, do que em relação aos facilitadores. Parece-nos existir uma consciência das dificuldades em desenvolver os processos de transição dos alunos com NEE. A totalidade dos directores de turma atribuem estas dificuldades à falta de condições na escola para o desenvolvimento de actividades práticas.

Assim se, por um lado, a literatura nos revelou a importância do desenvolvimento de experiências laborais em contextos naturais, por outro, revelou também que estas não podem de modo algum substituir a acção da escola. É da responsabilidade da escola levar a cabo, de modo concertado, um plano de transição que articule a acção nos diferentes contextos de aprendizagem (Costa, 1989).

Se tomarmos como referência as recomendações emanadas de diferentes organismos internacionais e nacionais, versados nestas matérias («Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools» 2001, cit. por Costa, 2004; Relatório da

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2002; estudo do IIE «Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada», 2004), é possível enumerar um conjunto de aspectos facilitadores na transição para a vida adulta, que poderá contribuir para maximizar a intervenção da escola neste processo:

- o processo de transição deverá ter como ponto de partida as aspirações e as necessidades dos jovens construindo a base dos seus planos de transição;
- o processo de transição implica a existência de um plano de transição individual;
- é fundamental a articulação entre os serviços educativos e os serviços de emprego;
- é necessário o envolvimento e cooperação entre todos os profissionais, o aluno e a família.

Considerando as representações sociais dos directores de turma, verificamos que existe um distanciamento substancial entre as práticas realizadas, as recomendações dos diversos organismos atrás referenciados e a inclusão enquanto promoção de valores e direitos humanos.

Os facilitadores e inibidores indicados pelos directores de turma, embora revelem uma preocupação real com os alunos, parecem assentar a sua acção nas suas práticas diárias, recorrendo à sua intuição e a processos experienciais (Rojo & Pastor, 1997). Assim, quanto a nós, a acção da escola carece de um enfoque ou modelo teórico que permitiria interpretar, agir e reflectir sobre a complexidade do processo que se reveste a transição para a vida adulta .

Por outro lado, o desenvolvimento de currículos alternativos para alunos com NEE assenta num único suporte legal (Dec.-Lei 319/91), que não regulamenta nem faz referência à TVA. Assim estamos perante um vazio legal no que concerne a esta matéria, o que impede uma operacionalização eficaz, pela ausência de directrizes na implementação de processos de transição para a vida adulta. Esta ideia é reforçada pelos diferentes organismos internacionais e nacionais, já referenciados, que apontam como prioritário a existência de diplomas legais que regulamentem os planos de transição para a vida adulta.

Estamos conscientes das limitações que um estudo desta natureza suscita. A sua natureza exploratória e descritiva limita o alcance e o aprofundamento das temáticas abordadas. Ao focalizarmos a nossa atenção a um grupo restrito de directores de turma e encarregados de educação não poderemos generalizar os resultados obtidos. Acresce ainda uma dificuldade sentida ao longo do processo de pesquisa que se prendeu com a escassez de estudos na área da transição para a vida adulta, contextualizados na realidade portuguesa.

Apesar dos limites inerentes ao estudo sobre uma temática que ainda não foi suficientemente explorada pela comunidade científica, esperamos que este trabalho possa constituir um desafio para que a transição para a vida adulta, venha a ser percebida e assumida no interior da escola, como um processo de adaptação e orientação social que deveria capacitar todos os jovens, para a mudança de estatuto e papel social, num momento especialmente crítico do seu percurso de vida em que se joga a sua possibilidade de autonomia: a saída da escola.

Consideramos que este entendimento poderia mobilizar o trabalho crítico e pedagógico quotidiano dos professores que é indispensável para a superação das dificuldades de organização e flexibilização curricular de que depende a educação inclusiva de um número crescente de crianças e jovens com necessidades educativas especiais .

Também o carácter heurístico da nossa investigação leva a que ousemos propor pistas para novas investigações. Deste modo seria pertinente conhecer:

- a perspectiva dos alunos enquanto actores principais no processo de transição;
- as representações dos professores de apoio no que concerne à transição para a vida adulta, dado que estes foram considerados pelos directores de turma e encarregados de educação como *pivots* do processo;
- as representações dos empresários no que diz respeito aos diferentes vectores do processo de transição dos alunos com necessidades educativas especiais;
- os obstáculos e facilitadores do processo de transição para a vida adulta, através de estudos longitudinais.

Terminamos este trabalho reiterando a ideia de que a transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais é uma questão de direito. Assim, o

aluno só se tornará um cidadão de pleno direito se a ESCOLA e a sociedade civil assim o reconhecerem.

Bibliografia

AFONSO, J. (1997). *O Ensino Especial: Pais, Deficientes e Organizações*. V.N.Gaia: Editora Estratégias Criativas.

AINSCOW, M.; WANG, M.; PORTER, G. (1997) *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: I.I.E.

ALMEIDA, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.

ALMEIDA, L; FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: PSQUILÍBRIOS.

AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. MCGRAW-HILL. Lisboa.

ARNAL, J; RINCÓN, D; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologia*. Barcelona: LABOR.

BAIRRÃO, J; FELGUEIRAS, I; FONTES, P; PEREIRA,F; VILHENA, C (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, - Subsídios Para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE, Ministério da Educação.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BISQUERRA, R.(1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BOGDAN, R. BIKLEN,S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Colecção Ciências da Educação, Porto: Editora.

BROWN, L. (1989). *Criterios de Funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.

BROWN, L. (2002). *Currículos funcionais. Transição para a vida adulta*. Conferências sobre a educação e a transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência acentuada. Porto: IIE e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

BROWN, L.; SUOMI, J.; FARRINGTON, K.; KNIGHT, T.; ZIEGLER, M. (2000). *The Madison vocational evaluation strategy*. www.education.wisc.edu/rpse/faculty/lbrown. (consultado em 12-6-2005)

CAMPOS, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.

CARRILHO, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CERVO, A; BERVIAN, P. (1983) *Metodología científica*. S. Paulo: McGraw-Hill.

CORREIA, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, M (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?*. D. Rodrigues. Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

CORREIA, M (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

COSTA, A. (1995). *Depoimento de Ana Maria Benard da Costa*, Revista Educação, nº 10 5-8.

COSTA, A (2005). *A Educação Inclusiva dez Anos Após Salamanca: Reflexões sobre o Caminho Percorrido*. s/d.

COSTA, A (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa. (documento não publicado)

COSTA, A; LEITÃO, F; SANTOS, J; PINTO, J; FINO, N (1996) *Currículos Funcionais: Sua Caracterização*. Lisboa: IIE.

COSTA, A; LEITÃO, F; SANTOS, J; PINTO, J; FINO, N (1997). *Currículos Funcionais: Instrumentos Para Desenvolvimento e Aplicação* . Lisboa: IIE.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

EADSNE, EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. www.european-agency.org (consultado em 3-3-2003).

EADSNE, EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2004). *Individual Transition Plan from School to Employment*. (documento não publicado).

FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.

FONSECA, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

FONSECA, V. (1989). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, V. (1989) *Desenvolvimento Humano: Da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, V. (s/d) *Tendências futuras da educação inclusiva*. Lisboa: Departamento de Educação Especial e Reabilitação: Universidade Técnica de Lisboa.

FORMOSINHO, J (1989) *De serviço de Estado a comunidade educativa. Uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação n.º1. Braga: Universidade do Minho.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Coleção Modelos e Técnicas Celta Editores: Oeiras.

HÉBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G, (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HEGARTY, S.(2001) *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. D. Rodrigues. Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

JENARO, C (1999). *La Transición a la vida Adulta en Jóvenes con Discapacidad: Necesidades y Demandas*. Salamanca: INICO: <http://inico.usal.es/publicaciones.asp> (consultado em 1-2-2005).

KETELE, J; ROEGIERS, X., (1999), *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa. Col. Epistemologia e Sociedade: Instituto Piaget.

LAKATOS, E; MARCONI, M. (2001) *Fundamentos de metodologia científica*. S. Paulo: Editora Atlas S.A..

MARQUES, R. (1993). *A escola e os pais – como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

MARTINS, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: SNRIPD

ME, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Guia de Leitura do Decreto – Lei 319/91*. Lisboa: DGEBS.

ME, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DEB.

ME, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Observatório dos Apoios Educativo*. Lisboa: DEB.

ME, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos com Currículos Alternativos ao Abrigo do DL 319/91*. Lisboa: IIE.

MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

OLIVEIRA, C. (2002). *A Escola Inclusiva: A Criança Diferente/ “Deficiente” face ao Sistema Educativo*. www.terravista.pt/AguaAlto/2051/home.html (consultado em 4-3-2002).

PARDAL, L; CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, F. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes?*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 3-3-2003)

PERRENOUD, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 4-3-2004)

PERRENOUD, F. (1999). *Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 10-6-2004)

PERRENOUD, F. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 11-7-2005)

PINTO, J. (2003). *Adolescência e escolhas*. Coimbra: Quarteto Editora.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.

POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

POSTIC, M. (1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar* Porto: Porto Editora.

POSTIC, M.; KETELE, J. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

QUIVY, R; LUC VAN CAMPENHOUDT (1992) *Manual de investigação em ciências sociais* Lisboa: Ed. Gradiva.

ROJO V.& PASTOR C. (1997). *Orientation Vocacional de Jovenes com Necesidades Especiales: Um Programa de Transicion a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS.

SILVA, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

SPRINTHALL, N. ; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. McGRAW-HILL. Lisboa.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; AYRES, B. (1995). *Controversial issues confronting special education*. Boston: Allyn and Bacon.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (2004). *Aulas inclusivas. Um nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: NARCEA

TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE

UNESCO (1996). *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. (Trad. Portuguesa do original Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom, Unesco, 1983). Lisboa: I.I.E..

VALA, J. (1993). *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. *Análise Social* Vol. XIII pag.123-124.

VALA, J. (1986). *Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum*. *Caderno de Ciências Sociais* pag 4,5 -29

VALA, J (1999). A análise de conteúdo. *Metodologia das ciências sociais*. Silva, A; Pinto, J. Biblioteca das ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, L. (2000) *Interesses, Valores e Personalidades de Alunos do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, F & PEREIRA, M. (1996). *“Se Houvera Quem me Ensinara”*: A Educação de Pessoas Com Deficiência Mental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro (regime jurídico da autonomia da escola)

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Portaria nº 1102/97, de 3 de Novembro.

Portaria nº 1103/97, de 3 de Novembro.

Despacho Conjunto nº 105/97 de

Anexos

ANEXO 1

Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas de -----

No âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro, *Valentina Esteves da Silva Madaleno Cardoso*, pretende elaborar uma dissertação sobre **“Jovens com necessidades educativas especiais e sua transição para a vida adulta”**. Para a sua concretização, solicita a V. Ex.^a se digne autorizar a recolha de dados na escola do 2º e 3º Ciclos de -----.

Tendo em conta o âmbito de estudo, nomeadamente a análise de dados processuais de alunos, garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

Grata pela atenção dispensada

Aveiro, 14 de Setembro, de 2004

A Mestranda

(Valentina Cardoso)

ANEXO 2

Exmº Sr. Presidente do Conselho Executivo

No âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro, Valentina Esteves da Silva Madaleno Cardoso, pretende elaborar uma Dissertação sobre “Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Para a sua concretização agradece a V.Exª o preenchimento da “**Lista de alunos em Currículo Alternativo ao abrigo do Dec.-Lei 319/91 e em processo de Transição para a Vida Adulta**”.

Garante-se a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.

Lista de alunos em Currículo Alternativo ao abrigo do Dec.-Lei 319/91 e em processo de Transição para a Vida Adulta

Nome do aluno	Ano/turma	TVA		Director de Turma
		Na CERC	Em empresa	

ANEXO 3

Dados recolhidos do processo individual do aluno, em Abril 2005

I- Joana: 17 anos / 7º ano / início da experiência laboral em empresa: 2003/2004

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	Dificuldades de aprendizagem severas.
Resumo da história escolar	<p>1996/97 – entrada no 1º ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de retenções: 3 (2º, 4º, 6º ano) - 1997/98 - ficou abrangida pelo Decreto –Lei 319/91 com Adaptações Curriculares (alínea c). - 2002/2003- transitou para o 2º ciclo com as mesmas medidas. No entanto, logo no 1º período do 5º ano verificou--se que não conseguia acompanhar as matérias leccionadas como os colegas. Passou então para Currículo Escolar Próprio - Decreto –Lei 319/91 <p>2003/2004-frequentou uma turma especial cujo Projecto Curricular de Turma estava direccionado para alunos com características especiais. Desta forma conseguiu-se que a Joana fosse avaliada a todas as disciplinas.</p> <p>2004/2005- transita para o 3º ciclo, com Currículo Alternativo e inicia experiência laboral</p>
Mediadas do Regime Especial a aplicar	Alínea i) – Currículo Alternativo. (Decreto –Lei 319/91)
Caracterização sócio-familiar	- a Joana vive com os pais e um irmã
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - é uma aluna calma e bem comportada - nas aulas é empenhada e interessada mas só consegue realizar os trabalhos quando ajudado pelos professores - tem um aspecto frágil e muito apática - a nível da fala tem dificuldades em articular as palavras, e vocabulário pobre - tem uma baixa auto-estima e parece nunca se importar com os seus progressos ou insucessos. - por vezes fica completamente alheada do que se passa à sua volta. <p>as suas limitações são a vários níveis, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - períodos de concentração muito curtos; - na leitura, interpretação e compreensão do que ouve e lê, o que faz com que tenha uma progressão muito lenta na aprendizagem das várias disciplinas. - na comunicação oral e escrita (dá alguns erros ortográficos); - no raciocínio lógico para relacionar e organizar ideias; - na aplicação de técnicas de cálculo; - na resolução de problemas mesmo do quotidiano.
Orientação geral sobre as áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - frequenta e é avaliada nas disciplinas de, E. Tecnológica, Pintura, E. Física. Formação Cívica e Área de Projecto. - tem ainda um bloco de formação na Papelaria e Biblioteca - frequenta uma oficina de costura (2 vezes por semana)
Sistema de avaliação	a avaliação será feita pelo Conselho de Turma e professora do ensino especial

II- Manuel: 17 anos / 9º ano/ início da experiência laboral em empresa: 2002/2003

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> - instabilidade emocional e afectiva que determina um desempenho escolar e um modo de aprendizagem abaixo dos níveis desejados. - Revela muitas dificuldades na compreensão aquisição e aplicação dos conhecimentos a nível de todas as disciplinas
Resumo da história escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência do JI durante 3 anos - 1994/95 Início do 1º ciclo - nº de retenções: 2 (2º e 3º ano) -2000/01- Matriculado na EB 2/3 ficando abrangido pelo Dec-Lei 319/91 alínea i) Ensino Especial -2002/2003- início da experiência laboral, 7º ano - frequência 2 vezes por semana uma empresa, vindo todos os dias à escola - 2004/2005- frequenta a empresa 4 vezes por semana e vem à escola 1 vez (8º ano)
Mediadas do Regime Especial a aplicar	<ul style="list-style-type: none"> - alínea g) adequação na organização da turma – (Dec.-Lei 319/91) - alínea i) ensino especial- currículo alternativo – (Decreto-Lei 319/91)
Caracterização sócio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> - vive com o pai e a mãe: operários -tem um irmão mais velho - mãe e pai presentes durante o processo educativo
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - períodos curtos de atenção/concentração - razoável capacidade de comunicação - dificuldade na articulação de alguns vocábulos - dificuldade em colocar e organizar as suas ideias na realização das tarefas - dificuldade em reter conhecimento a longo prazo - dificuldade no raciocínio lógico/dedutivo e pensamento abstracto - alguma apatia pelas actividades escolares - instabilidade emocional a qual se reflecte, por vezes, num comportamento desajustado - gosto e interesse em participar em actividades ligadas à informática e área das expressões
Orientação geral sobre as áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - frequenta e é avaliado nas disciplinas de: E. Física, , Área de Projecto e Formação Cívica - tem apoio com a professora do Ensino Especial na área de Língua Portuguesa na área de Matemática. - Frequenta a empresa 4 vezes por semana
Sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - participantes na avaliação: professor das disciplinas, directora de turma e professora do ensino especial - a avaliação será sempre contínua e de carácter formativo - no final de cada período será feita uma avaliação sumativa atendendo a: <ul style="list-style-type: none"> - pontualidade/assiduidade - interesse e empenho - organização do material

III- João: 15 anos / 6º ano/ início da experiência laboral em empresa: 2004/2005

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades de aprendizagem severas - sempre teve muitas dificuldades de aprendizagem - dificuldades de concentração
Resumo da história escolar	<ul style="list-style-type: none"> - 1998/99- início do 1º ciclo - nº de retenções: 2 vezes no 1º ciclo - 2002/2003 ficou abrangido pelo Ensino Especial (4º ano)– Currículo Escolar Próprio (Dec. –Lei 319/91) - 2003/2004- início do 2º ciclo - 2004/2005- passou a usufruir de currículo alternativo – Dec. –Lei 319/91
Mediadas do Regime Especial a aplicar	- alínea i) ensino especial- currículo alternativo – Dec. –Lei 319/91
Caracterização sócio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> - vive com os pais - não tem irmãos - os pais não comparecem na escola quando é solicitada a sua presença - a mãe veio à escola uma única vez durante o 1º período
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - o João é bem educado e mantém uma boa relação com os colegas e professores - por vezes tem uma assiduidade muito irregular sem justificar - nas aulas apresenta períodos de atenção muito curtos - é muito desorganizado - raramente traz o material necessário - as suas limitações são a vários níveis, nomeadamente: - leitura, interpretação e compreensão do que ouve e lê, o que faz com que tenha uma progressão muito lenta na aprendizagem das várias disciplinas - comunicação oral - expressão escrita: dá muitos erros ortográficos e tem uma letra quase ilegível - raciocínio lógico para relacionar e organizar as ideias - aplicação de técnicas de cálculo - resolução de problemas do quotidiano - consegue realizar tarefas simples se estiver sempre acompanhado - mesmo nas áreas das expressões apresenta muitas dificuldades (falta de criatividade e de coordenação das ideias) - educação física é completamente desinteressado pelas actividades
Orientação geral sobre as áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - frequente e é avaliado nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, E. visual e Tecnológica, E. Física, E. Moral, Área de Projecto e Formação Cívica - frequenta uma oficina próximo da sua casa (2 vezes por semana)
Sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - participantes na avaliação: professor das disciplinas, directora de turma e professora do ensino especial - será realizada de forma contínua ao longo de todo o ano - sempre que há necessidade há um ajustamento das medidas a aplicar, modificando quer estratégias de intervenção quer os instrumentos de avaliação

IV- Pedro: 14 anos / 6º ano / início da experiência laboral na CERC: 2004/2005

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	Dislexia e Disgrafia acentuadas. Dificuldades de aprendizagem e pouca motivação para as actividades escolares.
Resumo da história escolar	<ul style="list-style-type: none"> - 1997/98- início do 1º ciclo - nº de retenções: 2- -1999/00- transferido para o agrupamento sem qualquer aquisição e acompanhado de relatório psicopedagógico da Equipa Pluridisciplinar - no final desse ano lectivo foi feito um Plano de recuperação. - o aluno teve alguns progressos ao nível afectivo e emocional e progressos e retrocessos ao nível cognitivo -2002/2003- matriculado no 5º ano e submetido a um Programa de reeducação da leitura e da escrita - foi encaminhado para um Currículo Escolar Próprio- Decreto-Lei 319/91 - e a meio do ano lectivo deixou de frequentar as aulas de Inglês para se investir mais nas outras áreas. - ficou retido no 6º ano porque não conseguiu realizar as aprendizagens essenciais previstas no seu Programa Individual. - 2004/2005- foi encaminhado para Currículo Alternativo
Mediadas do Regime Especial a aplicar	- alínea i) ensino especial- currículo alternativo Dec.-Lei 319/91
Caracterização sócio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> - o Pedro vive com os pais e tem um irmão mais velho que já deixou a escola - é uma família com ambiente instável a nível emocional - os pais trabalham numa empresa própria. Não parece haver problemas financeiros.
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - é um aluno expressivo, bem disposto mas pouco obediente - por vezes parece interessado mas pouco tempo depois está saturado e quase nunca termina as tarefas escolares - é muito conflituoso com os colegas. Mesmo quando o problema em causa não é com ele, o Pedro tenta resolvê-lo da forma mais simples ou seja de uma forma violenta - só consegue realizar os trabalhos quando ajudado pelos professores e mesmo assim quando está disposto a isso - durante estes dois anos foi apoiado pela psicóloga da escola que fez com ele um trabalho de controlo da agressividade e ansiedade. - as suas limitações são a vários níveis, nomeadamente: - dislexia e disgrafia - períodos de concentração muito curtos; - progressão muito lenta na aprendizagem das várias disciplinas decorrente das limitações no domínio da leitura e da escrita. Embora também apresente algumas dificuldades na compreensão de certos assuntos, a Matemática é a disciplina que mais gosta e em que mais investe o seu interesse.
Orientação geral sobre as áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - frequenta e é avaliado nas disciplinas de E Tecnológica, E. Física, Pintura, Formação Cívica, Estudo Acompanhado. Tem apoio com a professora do Ensino Especial na área de Língua Portuguesa na área de Matemática. - frequenta a educação laboral na CERC (2 vezes por semana)
Sistema de avaliação	- participantes na avaliação: professor das disciplinas, directora de turma e professora do ensino especial.

V- Dário: 14 anos / 6º ano / início da experiência laboral na CERCÍ: 2004/2005

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	Dificuldades de aprendizagem resultantes, sobretudo, do seu baixo nível de competências nas áreas de leitura e escrita.
Resumo da história escolar	1998/99 – entrada no 1º ciclo nº de retenções: 1 (2º ano) - foi retido no 2º ano (ano lectivo de 1999/2000). Foi elaborado um P. E. I, Dec.-Lei 319/91 no início do ano lectivo seguinte - 1999/2000 – aplicação do Currículo Escolar Próprio, passando a beneficiar de Ensino Especial. Dec.- Lei 319/91 - 2003/2004 - matriculou-se no 2º ciclo no ano lectivo de passando a beneficiar de Currículo Alternativo do Dec.-Lei 319/91 com Apoio Educativo.
Mediadas do Regime Especial a aplicar	- alínea g) – Adequação na Organização da Turma – Dec.- Lei 319/91 - alínea i) ensino especial- currículo alternativo – Dec.-Lei 319/91
Caracterização sócio-familiar	-Vive com os pais e 5 irmãos, o mais velho está na CERCÍ
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	-dificuldade na relação com os outros. Dificuldade em expressar as suas ideias e sentimentos -manifesta dificuldade na área da Matemática. -tem dificuldade em compreender o que ouve e lê. -revela razoável memória auditiva e visual. -faz uma leitura soletrada com constantes trocas e omissões de fonemas. -escreve com muitos erros ortográficos . -necessita de apoio permanente para a realização de qualquer actividade que implique leitura ou escrita.
Orientação geral sobre as áreas curriculares	-o aluno frequenta as seguintes disciplinas em contexto de turma: Educação Visual, Educação Física, Educação Musical, Educação Moral e Religiosa Católica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado ,Formação Cívica - o Programa Educativo Individual, a desenvolver nas aulas regulares, é organizado pelos professores de cada disciplina, de acordo com as capacidades e competências do aluno - As aulas de Apoio Educativo têm como objectivos: <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver as competências de leitura e escrita; - promover a autonomia - O aluno frequenta também os clubes de Actividades da Vida Desenho Pintura - o aluno frequenta a educação laboral na CERCÍ (2 vezes por semana)
Sistema de avaliação	- a avaliação é realizada trimestralmente ou sempre que os intervenientes no processo considerem necessário

VI- Bernardo: 17 anos / 8º ano / início da experiência laboral na CERC: 2002/2003

Motivo de encaminhamento para apoio educativo	Graves dificuldades de aprendizagem /apresenta um atraso de desenvolvimento intelectual
Resumo da história escolar	<ul style="list-style-type: none"> - frequentou o II - 1996/97- início do 1º ciclo - nº de retenções: 1 (2º ano) - 1997/98 beneficiou do apoio ao abrigo do Dec- lei 319/91: adaptações curriculares e condições especiais de avaliação - em 29/06/2000 as medidas foram alteradas por serem insuficientes. Passou a estar abrangido pela medida Ensino Especial com Currículo Escolar Próprio – Dec.-Lei 319/91 2001/2002- fez o 5º ano com Currículo Escolar Próprio – Dec.-Lei 319/91 - no 6º ano as suas dificuldades aumentaram e cada vez se notava uma maior distância em relação aos colegas da turma. O conselho de turma decidiu que era mais benéfico para o aluno um currículo alternativo com menos disciplinas e um programa ainda mais adaptado. - 2003/2004 matriculado no 7º ano com Currículo Alternativo – Dec.-Lei 319/91- com Educação Laboral duas vezes por semana numa instituição de reabilitação
Mediadas do Regime Especial a aplicar	- alínea i) ensino especial- currículo alternativo
Caracterização sócio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> - nunca viveu com os pais - a avó criou o Bernardo desde bebé - a avó é uma pessoa muito preocupada com o futuro do neto, vem à escola sempre que solicitada.
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - ao longo da sua escolaridade notou-se um maior distanciamento entre a idade cronológica e a idade mental o que se reflectiu na convivência com os colegas. - nas aulas precisa de ser muito acompanhado porque de outra forma tem um comportamento perturbador - por vezes envolve-se em conflitos mas não gosta de assumir a culpa - tem períodos de concentração muito curtos e raramente completa os trabalhos - na Língua Portuguesa lê e escreve com muita dificuldade e nem sempre compreende o enunciado que lhe é apresentado -na Matemática consegue realizar algumas tarefas muito simples sempre com ajuda. -nas áreas de expressão é mais interessado e realiza actividades simples com alguma autonomia. -gosta de Educação Física mas tem muitas dificuldades em praticar os exercícios dadas as suas limitações a nível da motricidade
Orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> - frequenta e é avaliado nas seguintes disciplinas: E. Física; E. Tecnológica; - nestas disciplinas tem um programa individual que é da responsabilidade do professor da turma -frequenta a área de Projecto e formação Cívica e Estudo Acompanhado - o aluno frequenta a educação laboral na CERC (2 vezes por semana)
Sistema de avaliação	-a avaliação é realizada pelos professores das disciplinas que frequenta e professora do ensino especial. É realizada de modo contínuo ao longo de todo o ano. Sempre que há necessidade fazem-se ajustamentos das medidas a aplicar, quer modificando estratégia de intervenção quer ao nível dos instrumentos de avaliação.

ANEXO 4

Guião da Entrevista aos Professores

II Objectivos

- 1- Recolher dados para a caracterização dos alunos sob o ponto de vista de TVA
- 2- Recolher dados de todo o processo de TVA
- 3- Identificar expectativas dos envolvidos no processo

I - Guião de Entrevistas aos Directores de Turma

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1- Informar de modo genérico sobre a investigação em curso e seus objectivos. 2- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas	Solicitar autorização para a gravação da entrevista em registo magnético
B Conceito de Transição para a Vida Adulta (TVA)	Recolher elementos sobre a conceito que o professor tem relativamente à Transição para a Vida Adulta (TVA)	1- O que entende por T.V.A?	
C O Aluno e o processo de Transição para a Vida Adulta	Recolher elementos que caracterizem o aluno em processo de TVA Recolher dados que permitam identificar o modo como é operacionalizado o processo de transição Recolher elementos facilitadores e constrangedores do processo	1- Acha que existe diferença entre as necessidades dos alunos com N.E.E e os outros? 2- De que modo justifica o encaminhamento destes alunos para TV.A? 3- Que critérios usa no encaminhamento do aluno? 4- Quando se realiza o encaminhamento? quem o inicia? E de que modo?	

(continuação)

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Questões	Observações
D Organização do processo TVA	Identificar o modo de operacionalização do processo TVA	1-Explicitar os critérios que utiliza para o encaminhamento do aluno para diferentes estruturas: (Cerci, empresa...) 2-O Plano educativo contempla áreas de intervenção ligadas à T.V.A? Quais? 3-Essas áreas são trabalhadas em que contextos?	
E Avaliação do processo de TVA	Explicitar o processo avaliativo	1-Quem intervém no processo T.V.A? Quais as funções de cada elemento? Quais os momentos de avaliação? Quem avalia? Como avalia? o que avalia? 2-Characterize o aluno: competências académicas/ atitudes/ comportamentos/ as suas forças e constrangimentos 3-De que modo o aluno se relaciona com os adultos? Na Escola? E no local de T.V.A? 4-E com os seus pares: na turma , no recreio, nos tempos livres. E no local onde executa a sua transição?	
	Identificar expectativas dos professores acerca da inclusão dos alunos em TVA. Sugestões para o futuro	5-O que esperam com esta experiência laboral? 6-O que pensa que vai acontecer, ao jovem, no final da escolaridade obrigatória? 7-O Que gostaria que acontecesse ao jovem? 8-O que acham importante fazer e que ainda não foi feito?	

ANEXO 5

Guião de Entrevistas aos Encarregados de Educação

I Tema: Caracterização dos alunos com N.E.E. (Currículo Alternativo) em Transição para a Vida Adulta (TVA)

Objectivos:

- 1- Recolher dados para caracterizar a opinião dos encarregados de educação sobre o processo de transição para a vida adulta dos alunos
- 2- Identificar expectativas dos encarregados de educação em relação ao futuro do educando

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1-Informar de modo genérico sobre a investigação em curso e seus objectivos. 2- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas	Solicitar autorização para a gravação da entrevista em registo magnético
B Encaminhament o dos educandos para processo TVA	1-Percepcionar as relações entre família e escola: -Pedir para explicitar o que pensa da escola em geral -Identificar as percepções do encarregado de educação sobre a situação escolar do seu educando 2-Percepcionar o conhecimento que os encarregados de educação detêm sobre o processo de TVA	1-Qual a sua opinião sobre esta escola? 2-Como participa na vida escolar do seu educando? Quando vem à escola e quais as razões? 3-Porque acha que o seu educando não vai a todas as disciplinas? 4-O que acha que o seu educando aprende na escola? 5-O que deveria aprender mais? 6-Quando lhe falaram da possibilidade do seu educando poder iniciar experiências de trabalho? 7-Porque acha que lhe falaram disso? 8-Quem lhe falou? Que razões apresentaram? 9-O que achou da ideia? 10-Falou com o seu educando sobre o assunto? Como é que ele reagiu?	

<p>C</p> <p>Avaliação do Processo de TVA</p>	<p>1-Conhecer as representações dos encarregados de educação sobre a frequência dos educandos em experiência laboral (vantagens e desvantagens)</p>	<p>1-Como acompanhou os primeiros tempos da experiência?</p> <p>2- O que acha da experiência laboral do seu educando?</p> <p>3-Acha que o seu educando aprendeu coisas novas?</p>	
<p>D</p> <p>Expectativas face à experiência Laboral</p>	<p>1-Conhecer as expectativas em relação a TVA</p>	<p>1- O que espera desta experiência?</p> <p>2- O que pensa que vai acontecer ao seu educando quando sair da escola?</p> <p>3-Quais as capacidades e dificuldades do seu educando que lhe podem vir a facilitar ou a dificultar o acesso a um posto de trabalho?</p> <p>4-Que profissão gostaria que o seu educando tivesse? Porquê?</p> <p>5-Que profissão acha que ele é capaz de desempenhar?</p> <p>6-O seu educando fala sobre esse assunto em casa? Sabe qual a profissão que ele gostaria de ter?</p>	

ANEXO 6

Entrevista à directora de turma do João

O que é para si transição para a vida adulta?

A transição para mim seria fazer com que eles tivessem oportunidade de estar em contacto com várias actividades, de modo que pudessem perceber mais facilmente... (silêncio). Perceberem para aquilo que teriam aptidões e que portanto estariam disponíveis até física e mentalmente, para trabalhar nessa actividade que tivessem mais aptidão, uma vez que para estudar e tirar grandes cursos.... O João até seria capaz, não tem é estrutura, ele próprio, a estrutura familiar...parece-me que vai ser muito difícil entrar no mercado de trabalho por iniciativa própria, por...vontade própria. Parece-me é que esta TVA destes alunos, tem de ser muito orientada pela escola e não só pela escola e pela família. Portanto seria uma maneira de eles perceberem, para que é que eles teriam aptidão e depois pedir também a colaboração, porque é muito difícil eles arranjam emprego, porque também não vão ter muitas habilitações e não podem chegar a uma empresa e dizer “ eu quero trabalhar”, “ então queres trabalhar mas o que sabes fazer?”. Então assim estariam algum tempo numa empresa, se a empresa gostasse dele, era uma maneira de até eles fazerem essa transição para TVA. Orientados pela escola, pela família e acolhidos já pelo local de trabalho, que já teriam tido previamente amostra das potencialidades que ele teria...Não sei... para aquele tipo de trabalho.

Na turma sente que estes alunos têm necessidades diferentes dos outros?

Sim. Os outros são mais autónomos, são perfeitamente capazes, por exemplo de dizer “Eu quero ser veterinário”. Então eles vão-se esforçar por chegar lá. Estes alunos como a nível de estudo não têm apetência para nada, até a Educação Visual eles são preguiçosos, se calhar não conseguiram atingir determinadas metas que se propuseram a nível da escola e agora desmotivam de tal maneira que eles não vão conseguir sozinhos. A não ser que vão para uma obra ou para um trabalho sem qualificação. Agora um trabalho qualificado, eles não vão conseguir. Mesmo que não fosse muito qualificado teriam alguma “chance” se houvesse alguém que conhecesse o seu trabalho, que pronto, embora indiferenciado podia até passar à frente de outro, já que conheciam o seu trabalho, em relação a outros que não conhecessem. Até poderia... há incentivos para a

empresa e elas poderiam optar por ele até porque... “me satisfaz a nível do trabalho e tenho vantagem, o subsídio”, até porque eles têm subsídio para ficar com estes alunos.

Porque pensam os professores na TVA para estes alunos?

Porque havia outra via ... (silêncio)... só se fosse para continuar os estudos. E isso está fora questão para estes alunos, porque já estão em currículo alternativo, está fora de questão porque não vão prosseguir. Vão conseguir um certificado e é por boa vontade da escola. Porque se não fosse às vezes propor para eles objectivos mínimos, mínimos dos mínimos e eles não conseguem... (silêncio).... Portanto eles vão conseguindo com o currículo alternativo que não tem nada a ver com o currículo que se pretende com os outros. Para mim a maior parte dos currículos alternativos seriam actividades de vida diária, não é só de lavar e vestir. Era de ir às compras, fazer compras, saber trocar dinheiro, saber medir, estou a falar pela matemática, não é! Portanto seria isto, para mim os currículos alternativos seria isto. Não tem nada a ver com os outros alunos. São muito diferentes dos outros. Os outros alunos têm outros objectivos. E com mais esforço ou menos esforço conseguem lá chegar acompanhados. Mas estes é difícil. Estes os que eu tenho tido é só realmente... aliás não estariam em currículo alternativo. Eu acho que a escola tem a obrigação de.... mais obrigação de os tentar acompanhar para a vida adulta do que propriamente de lhes dar a escolaridade, porque isso é tapar o sol com a peneira, na minha opinião. Dizer “Ai vocês têm um certificado do 9º ano”. Mas o que é que vão fazer lá para fora? Não vão fazer nada! Com um certificado? E se são chamados para fazer um psicotécnico? Eles não fazem nada! A escola deve dar as competências e não só! A escola deve ajudá-los a encontrar alguém que queira contactar com eles e que queira experimentar e dar-lhes a possibilidade deles fazerem qualquer coisa, sem ser estudar. Competências de trabalho, para mim as competências laborais devem ser valorizadas em relação às competências académicas. Eu não tenho visto isso. Primeiro, é muito difícil metê-los seja onde for. Depois se há um ou dois que vingam, sete ou oito não vingam. Ou porque os patrões acham que eles não são competentes, ou porque eles não estão interessados naquele tipo de trabalho, ou porque não estão interessados em fazer nada, estão mais interessados em vir para a escola e brincar. Porque acabam por... Este meu aluno neste momento já não está em currículo alternativo nenhum porque ele já deixou de ir ao emprego. A professora de apoio é que estava mais em cima dele...Porque ele ia e depois faltava sem justificar, sem dizer a mim, sem dizer à professora de apoio, sem dizer aos senhores. E a professora de apoio telefonava e eles

diziam “ ah ele já não vem há 15 dias” e a professora de apoio dizia “ Como é possível?”, “ Ah professora assim isto não dá...”. Chamei-o já duas ou três vezes. Disse-lhe que o ia castigar que ia pô-lo a frequentar todas as disciplinas, que é o que ele não quer, e mesmo assim... chamámos a mãe, falámos com a mãe, e mesmo assim não conseguimos. Agora na Páscoa disse-lhe que os colegas estavam de férias e que ele tinha de ir para lá quatro quartas-feiras. “ agora escolhes.. ou fazes tudo junto ou fazes como era costume, durante todas as férias”. Ele prometeu-me, e só lá foi uma quarta -feira. Uma das justificações é que tem um amigo e foi à pesca com ele, outras vezes porque ficou em casa a jogar “SEGA”. Porque a mãe trabalha, vai trabalhar e só vem à noite e não tem mais ninguém em casa, o pai não está, e mesmo quando o pai está também não há controle nenhum da família. Também há uma avó mas também não controla, e ainda por cima é preciso que a controlem porque é alcoólica. Quer dizer ele fica em casa sozinho numa boa, porque ninguém está ali para o controlar. Eu estou a ver que os currículos alternativos, por ex. já falei com alguns de outras turmas que estavam no meu mecânico e estavam lá três, só gosta de um porque os outros.... “ Olhe estão aqui porque a escola pediu, mas realmente não é para ficarem”, “ então porque é que não ficam?”, “ Ah porque não têm interesse, passam o dia a querer brincar.” Ainda estão naquela fase de querer brincar. Embora já sejam miúdos de 13 e 14 anos. Mas a escola é muito mais aliciante porque estão nas aulas não fazem nada... chateiam...e depois têm os intervalos, têm os recreios e para eles é muito mais aliciante estar aqui. Eles não faltam, vêm para a escola normalmente. Eles continuam muito a gostar de estar na escola... Por ex. houve umas actividades a Educação Física numa quarta-feira e era dia de estar no emprego, e eu vi-o e disse-lhe “ Ó João. tu já faltaste de manhã, agora vai à tarde para lá” . Mas ele não foi nada. Mais tarde perguntei-lhe “ tu disseste que ias e não foste, porquê?”, “Ah, não me deixaram sair...”, “Mentira, porque tinha dito que fosses lá e dizer na portaria que tinhas de ir trabalhar”, “ Ah estavam todos aí... e eu também queria ficar...”. Ele gosta é de brincar! E portanto é muito difícil. A mentalidade dos alunos é diferente agora. Não tem muito a ver com a mentalidade dos adultos, ainda acho que são muito infantis. É complicado!

Quando se inicia o processo TVA?

Nós tentamos no final do ano para dar início no seguinte. Normalmente acontece quando nós detectamos logo no 5º ano. No meu caso, foi logo detectado no 5º ano, porque ele estava sinalizado como aluno do ensino especial. Mas achámos que não era alínea i) CEP do 319 que seria currículo alternativo. No ano passado, antes das férias, na entrega da avaliação do 3º período, nós contactámos a mãe, fizemos-lhe ver que o interesse dele pela escola era muito pouco, e também tem muitas dificuldades e já tem 13 anos, também ficaria aqui para passar alguns anos ou não, futuramente isso não lhe traria nenhuma vantagem, se ela estava de acordo, se ele fosse alguns dias para uma empresa e outros dias na escola, para a carga académica não ser tão grande. Porque ele já não fazia nada no ano passado. Não falámos na CERCI, falámos em empresas e a mãe ficou muito contente, achou que sim senhora e ao princípio ele também ficou muito contente. Só que este processo foi feito no ano passado, a mãe deu autorização, a professora de apoio começou logo a contactar as empresas, no princípio do ano foi logo para a empresa... Nós fizemos o horário, a professora de apoio distribuiu algumas aulas de matemática comigo, que era a directora de turma. A princípio estava na aula mas verificámos que ele não acompanhava os outros alunos e que era... além disso era assim: os dias que ele ia para a empresa coincidia com os blocos e portanto, era assim um bloco estava, meio não estava...desencontrava-se tudo e assim não dava. Então optamos, por ex. a matemática ele não estava nas aulas. O que nós decidimos para este aluno foi que no final do ano passado no final do 3º período...fosse para TVA.

E foi num conselho de turma, foi a professora que tomou a iniciativa?

Não, a P.... sugeriu, disse que tinha hipóteses de ir para uma empresa, se o conselho de turma estava de acordo. Claro que toda a gente achou que seria o melhor para ele.

Explicita os critérios que utiliza para o encaminhamento do aluno para uma determinada estrutura (empresa local ou CERCI)?

A minha opinião agora é particular, eu já estive no ensino especial e tive algum contacto com a CERCI, e acho que a CERCI seria para alunos com muito mais deficiência, com deficiência mental, que este miúdo não é propriamente deficiência mental, ele terá qualquer deficiência até porque tem a avó alcoólica, o pai também é alcoólico, ah... mas não é assim uma deficiência que eu diga assim, “pronto, coitadinho, ele não consegue resolver nada”, porque este miúdo tem dias que até resolve coisas. Tem dias que é capaz

de pegar numa ficha de matemática e faz, tem outros que não faz nada. Portanto, há qualquer coisa que o perturba em casa, ou fora de casa, que embora ele tenha dificuldades de aprendizagem, isso também é evidente que tem, mas para mim não é aluno de CERCI, de deficiência mental profunda ou grave, ele tem é... o maior é graves dificuldades de aprendizagem. Porque tem um meio ambiente que não...não ajuda, não controla, ele por exemplo, ele nunca trás caderno diário, ele nunca trás livros, ele nunca trás borracha. A mãe podia em cada dizer assim “vamos fazer a pasta para tu levares para amanhã, o que é que tens amanhã? – Tenho isto, isto e isto. – Então vamos por lá o livrinho, tal tal”. Nunca tem caderneta, quer dizer, ele é um menino que vive sozinho praticamente. A mãe não o controla, o pai também não está cá neste momento, também não o controla. E portanto, foi por essa razão que eu não achei que ele não seria um aluno de CERCI. Era um aluno é, que estava bem onde estava, numa empresa, que tivesse alguém que lhe dissesse assim “agora vais fazer isto, agora vais fazer aquilo”, que o controlasse e que lhe dissesse e que lhe explicasse o que é que ele deveria fazer e como devia fazer, que é o que acho que ele não tem em casa. Porque a mãe trabalha numa... numa fábrica, não têm quintal pelos vistos, ou se têm ele não faz nada no quintal, portanto a mãe deixa-o andar... aos pássaros. A mãe com certeza quando chega a casa tem a roupa para lavar e o comer para fazer, e ele não está controlado. Ora, isto para mim não era um aluno de CERCI, pelo menos a ideia com que eu fiquei de CERCI era de alunos com grande deficiência. Estou a falar em CERCI, não estou a falar na G....., estou a falar mais aqui. Mas mesmo na G..... na G..... ainda poderia naquelas... oficinas... ainda poderia ser, mas é muito mais longe também para ele não é? E com uma vantagem se calhar aqui, é que aqui se ele gostasse desta empresa, era uma empresa muito pertinho da casa dele... podia ser um futuro para ele, que é outro critério de ele se integrar na empresa. Porque na CERCI, eles não vão ficar lá, a CERCI depois procurará uma empresa, não é? Procurará uma empresa, mas a G..... é tão longe daqui que se ele pudesse ficar aqui nesta empresa... porque tenho outro, por acaso não é esse, tenho outro que está lindamente integrado. Que está numa oficina de mecânica... de arranjar bicicletas... motorizadas, e está perfeitamente... até fica mais tempo que a hora... e este diz que faz “sempre a mesma coisa”, que não quer lá estar, que faz sempre a mesma coisa. Isto foi assim, no Natal os senhores estavam encantados com ele, até lhe deram um trabalho de mais responsabilidade porque achavam que ele estava a ir tão bem... fizeram-lhe um grande elogio... a partir daí, não quis mais saber.

O que é que acha que falhou aí?

Não sei... não sei o que é que falhou. Porque ele estava tão bem... ia tão bem, no primeiro período andou sempre direitinho, depois começou... o que me parece que começou a falhar foi esse tal amigo dele que estava desempregado, e que... claro, se o chamarem para ir brincar ele prefere. Porque de resto, a empresa, deram-lhe uma bata, ele picava... era como se fosse um funcionário. A empresa também na minha opinião falhou, e eu disse isso à professora de apoio. falhou porque no Natal podiam-lhe ter dado um incentivo monetário, dar-lhe um dinheirinho... todas as semanas dar-lhe, dar-lhe... não era que fosse muito, mas uma quantia simbólica para ele poder começar a pensar que se trabalhasse ganhava dinheiro. No Natal ainda disse isso à P..., mas a empresa não disse nada, depois ficou de vir cá ao jantar de Natal... nós nessa altura falaríamos mas ele também não veio, e pronto. E tenho impressão que também falhou aí, se ele visse que estava a trabalhar e que lhe estariam a pagar, nem que fosse uma quantia simbólica, acho que era mais fácil. Dá-me ideia que seria para ele mais aliciante, porque se ele, se calhar até acha que está a trabalhar, e depois não está a ganhar nada, é um bocadinho triste. Se calhar na CERCÍ não acontecia isto, a instituição tem outro acompanhamento...(silêncio)

Quando se realiza o encaminhamento? Quem o inicia e de que modo?

Quem foi, foi sempre a professora de apoio, a P... é que tratou do protocolo entre a empresa. tem um protocolo assinado entre a empresa e a escola mas não fui eu que tratei disso. Na minha opinião é o professor de apoio que está mais vocacionado para isso.

Chamámos a mãe e o aluno e a mãe veio com ele, e explicámos isso precisamente, que uma vez que ele não gostava de estar nas aulas, à maior parte das aulas, por exemplo, ele já no ano passado não era avaliado a algumas disciplinas. Não era avaliado a história no ano passado, e nós perguntámos se preferia ir trabalhar algumas horas e estar menos tempo nas aulas, e ele quis ir. Foi por vontade dele, não foi impingir nada a ninguém. Nós conversámos com ele e dissemos, “olha, tu já sabes que é difícil tirares positiva nas disciplinas todas”, porque ele já não era avaliado a Inglês também, no ano passado nem era avaliado em história, portanto...Precisamente porque ele não conseguia acompanhar nada... e não havia professor... é muito difícil um professor estar na aula e com alunos destes estar a dar-lhe coisas diferentes, não é? Eles acompanham com objectivos mínimos, fazer-lhe um teste mais simples e eles fazem... mas não era um teste mais simples, tinha que ser...(e mais uma língua!) tinha que ser uma coisa totalmente

diferente, até um método de ensinar diferente, provavelmente não é? A Inglês, pelo menos, não é? E história, ele também tem muitas dificuldades de memorização... não chegava lá. Portanto nós conversámos com ele e dissemos “tu não gostas de estar na escola, tens... maus desempenhos nalgumas disciplinas”, umas porque não gosta de estudar, outras porque não está atento, porque também era esse problema, não é? Portanto “nós achamos que se calhar para ti seria melhor tu ires para uma empresa alguns dias, em vez de vires para a escola ias para as empresas”, e até lhe dissemos inclusivamente “assim é mais fácil para ti que não tens tantas disciplinas para estudar, tens menos... algumas delas nem precisas de estudar como EVT... como Área de Projecto..”, que ele acabou por não cair na Área De Projecto porque calha nos dias que ele vai. “Portanto... ficas com menos disciplinas para estudar, e essas horas que devias estar aqui na escola estás numa empresa... sempre estás em contacto com trabalhos de que tu podes fazer manualmente, sem estar a puxar pela... muito pela cabeça, estás em contacto com outras pessoas, podem abrir portas para o futuro...” e ele aceitou, e ele disse “está bem, quero ir”, e a mãe também concordou, e ficámos todos.. “tudo bem!”.

Que tipo de competências é que ele tem? e que dificuldades?

Pois, não está atento, ele não... ele não consegue, sei lá, estar do princípio ao fim de uma aula a ver o que está a fazer, com principio meio e fim. Ele está agora atento, é o problema da concentração. Continua sempre a ser o problema da concentração, porque, ... eu acho que se calhar será essa, a concentração e a dificuldade.

E os comportamentos dele?

Também são um bocado... eu este ano estou com muitos problemas, porque inclusivamente, ele por exemplo, ia a aula de ciências... já tivemos que o tirar, porque ele não... é que, agora ainda foi pior a emenda do que o soneto, porque, agora como... convenceu-se que já não precisava que fazer as disciplinas porque estava lá fora, agora, então... não ia lá fora, mas... mas nós estávamos a pensar que ia, e então agora é que não queria fazer mesmo, ou então, desistiu de tudo o que era de estudar. A não ser matemática que é a única coisa que ele está a fazer, com pés e cabeça... dentro do currículo alternativo claro, não está na aula. Nós por exemplo, é assim, eu estou a dar percentagens, combino com a professora de apoio “olha dás-lhe isto, que são problemas do dia a dia que ele pode enfrentar, que é saber, uma loja tem um preço de x , tem 25% de desconto”, portanto, está a fazer este género de exercícios. Só problemas da vida

real, da vida diária para ele se desembaraçar. Isto é.. nas percentagens saber calcular uma percentagem, e saber quanto é um desconto, saber quanto é um juro.. entrar em contacto com essa linguagem de que ele poderá necessitar no dia a dia, por exemplo estávamos a dar.. uma altura em que estivemos a dar o círculo. A mesma coisa, não faz os problemas que os outros fazem, mas pode saber o que é o raio.. o que é o diâmetro. E depois saber, depois de saber isso, saber calcular o perímetro só, mas sempre a mesma coisa, “o diâmetro tanto, quanto é que é o perímetro? Se quer por rede, quanto é que põe?”, ah.. sei lá, tudo assim coisas viradas.. directos, coisas muito directas, mas muito viradas para o real... isso vinha a propósito não sei de quê..

Para já as competências que nós pretendíamos que ele adquirisse eram as competências ligadas ao viver numa sociedade. Pronto, não é saber a percentagem, ou propriamente o significado de percentagem, saber que se pode resolver através de uma proporção, não era.. em termos científicos muito reduzidos. Saber é.. saber fazer, mas saber fazer da maneira mais simples para ele poder aplicar na vida real.

Como são as relações dele aqui na escola como é que ele se dá com os companheiros e com os adultos?

Com os adultos, olhe dá-se muito mal com os professores, com todos. Menos comigo claro. (ri-se)... Olhe tenho problemas gravíssimos, é com um outro que não faz nada que lhe mandam, fala com uns e com outros, levanta-se vai bater neste e naquele, mesmo dentro da sala de aula. A culpa não será só dele mas pronto! A religião e moral é um disparate, ele já não leva mochila porque é para a professora o mandar aqui abaixo buscar a mochila e ele já lá não aparece mais. Na aula de língua portuguesa, que é uma professora que normalmente eles têm respeito por ela e acatam as ordens... mas está muito difícil. Comigo... por exemplo... começou a trepar um bocadinho mas já percebeu que não pode trepar e então está sossegado na aula. Não trabalha, trabalha pouco mas a culpa também não é só dele também é minha, porque eu entusiasmo-me demais com os outros alunos e depois descuro-o um bocadinho, estou a pensar que a professora de apoio o vai ter depois e descanso um bocadinho. Já mais de uma vez que aconteceu isso. Porque ele agora tem de assistir às aulas todas mas não sabe, neste momento estamos a dar coisas tão difíceis, porque neste momento estamos só a dar problemas, ora estes alunos só conseguem resolver problemas ao nível, sei lá do 4º ano, são níveis muito baixos, nós não estamos propriamente nisso... e depois é assim a turma toda, um pode fazer uma coisa, outro pode fazer outra coisa e para mim é muito difícil gerir porque se

eu estivesse sentada ao pé dele e os outros estivessem a trabalhar, mas... normalmente sento-me ao pé dele os outros todos é um pandemónio...é impossível... é impossível às vezes tenho muita dificuldade em gerir a aula assim...coisas diferentes... diferentes eles podem estar...pode um estar numa página e outro noutra...mas estamos todos dentro do mesmo assunto. Agora vou a este ou aquele ou aquele e assim é fácil. Agora nele não é uma situação pontual, eu teria de estar ali a tempo inteiro, que é o que faz a professora de apoio Porque a ajuda pontual é o que eu faço aos outros, embora eles estejam em exercícios diferentes e não sei quê. Mas isso vou lá e resolvo e eles continuam mas ele não! Eu teria de estar ali a aula toda e isso é impossível. É impossível!

Quer dizer que ele não se dá muito bem com os colegas?

Não.. nem com os da turma. Esta turma no ano passado era um bocadinho pior tinha elementos mais perturbadores e eles vão uns atrás dos outros, quer se queira, quer não. Uns vão atrás dos outros. Ele com os professores desorganiza a aula, mas não é mal educado, desorganiza a aula porque fala porque se levanta porque... mal educado não é! Agora uns com os outros é muito agressivo também no recreio, no balneário, bate com a toalha molhada, tira o sabonete, pronto... não está bem na escola! Assim a tempo inteiro. Dava-se melhor na empresa do que assim.

Eu acho que ele tem amigos. Eles brincam e aleijam-se magoam-se mas daqui a um bocado já estão amigos. Agora não tem amigos? Eu acho que tem, acho que tem, embora nunca pensei nisso nunca lhe perguntei mas não deixa de ser rejeitado.

Ele fala do que gostaria de ser?

Ele tem poucas perspectivas de futuro, este miúdo embora tenha idade que tem, eu acho que ele ainda não pensa naquilo que quer ser. Aliás não sei se haverá muitos alunos a pensar, a saberem o que querem ser. Eu só lhe digo uma coisa “ então houve lá depois do sermão que temos estado aqui a dizer, depois das conversas que nós temos tido, e de tu teres prometido tanta vez que ias, e que agora nunca mais faltavas e de prometer isso”, quando entregamos as avaliações, da Páscoa estive cá a mãe, chamámo-la nesse dia e veio a mãe, e falámos e isso tudo e ele disse “ eu não vou faltar mais”, e a seguir nós descansadinhas e na primeira semana ele foi, porque a professora de apoio telefonou e ele foi mas depois pensámos agora vai encarrear ele prometeu, vamos confiar nele. Há uns dias telefonaram ou a professora de apoio telefonou, já não sei

como foi, e os senhores dizem-nos que já não aparece há um tempão e os senhores já não o querem lá mais. Agora não o querem mesmo lá mais! Já ficou esta semana cá.

O que acha que vai acontecer a este jovem?

Nada bom... não me parece. Primeiro porque o agregado familiar é completamente desagregado. A mãe é uma rapariga nova, que trabalha, mas não é capaz de por mão neste miúdo, porque ela não tem tempo nem para o ajudar...nem no 5º ano...ele nunca trazia nada. material ..zero.... manda-se recados na caderneta, quando a traz, nunca vêm assinados. A mãe se não for chamada, nunca cá vem. Vem quando a chamamos mas nem sempre. Temos de telefonar para a empresa, mandá-la chamar porque ela nem o telemóvel dá. Em casa nunca atende. É mandá-la chamar na empresa, marcar o dia e então ela vem. Ela nunca falta, sempre que a gente combinou, ela vem. O pai é alcoólico e está para fora. Umas vezes está cá, outras vezes não está. Tem um ambiente familiar muito mau. A avó diz que muitas vezes anda a cair lá na estrada. E ele às vezes, também parece... por isso é que às vezes faz e outras vezes não faz. Porque no ano passado tinha dias que dormia na aula e eu perguntava-lhe, a que horas te deitaste? E ele, tinha televisão no quarto, e então ele via a televisão até quando queria. Então disse à mãe e ela diz que tirou-lhe a televisão do quarto. Mas há dias que até parece que vem com qualquer coisa na cabeça... não é normal... Não é normal. Ou é vinho... ou é droga...é difícil...

Em relação aos alunos que estão em transição para a vida adulta vocês contemplam algumas áreas específicas no plano educativo individual?

Nós em relação a este João. especificamente não, mas quer dizer mais as disciplinas práticas. Acabámos por mete-lo só em disciplinas práticas, como por ex.: E.V.T., Musica, Área de Projecto não tinham porque coincidia com o dia de eles irem para a empresa. Mas a Língua Portuguesa têm sempre, a Matemática também tinha fora de aula, mas ligada mais à resolução de problemas da vida diária, que era até a professora de apoio que lhe dava. Nós demos, agora estou-me a lembrar das percentagens, não demos como nos outros, eu só dizia à professora de apoio: “Olha vamos fazer assim, só o que é prático. Eles precisam de ver um desconto, saber o que isso significa e saber calcular quanto é um desconto de 10% ou de 15%. Quanto é um juro e o que significa.” O programa que eles deram de matemática foi sempre ligado a alguma coisa da vida

prática. Por ex.: Áreas. Nas áreas nós púnhamos por ex. a área de um quarto, a área da sala, quantos pavimentos é que são precisos para aquela área...

Depois ele não tinha História, Ciências, porque achávamos que era importante mas não conseguiram lá ficar pelo mau comportamento. Depois porque também é assim, não iam a todas as aulas de Ciências e portanto desfasavam-se também um bocadinho.

Portanto nós procurámos... Língua Estrangeira definitivamente não, História não, as outras dependia, algumas foram e não deu resultado outras foram e deram resultado. Mas as práticas, essas sim. Incluindo a Religião e Moral.

Essas áreas são trabalhadas em que contextos? No local de experiência laboral?

- Não. Porque acho que não tinha muito a ver, porque ele lá naquele contexto era mais a embalar coisas. Até podia se tivesse dado os volumes por ex., ter sabido que aquilo tem tanto volume, quantas peças lá cabem, qualquer coisa assim, mas ele não deu os volumes.

Então quer dizer que de certo modo havia um distanciamento, é isso?

Entre a empresa e as matérias dadas aqui. Houve realmente. Por acaso foi uma coisa que nem nos preocupámos, eu não me lembrei se calhar a professora de apoio também não, de facto é uma coisa que podemos começar a pensar, em corrigir isso. Se bem que por ex. na mecânica, como por ex. o outro M... estava na mecânica, não sei bem como é que se pode fazer a ligação, mas era uma questão de vermos.

Quem é que intervém no processo da transição?

Na minha opinião é o professor de apoio que está mais vocacionado para isso, até mesmo talvez pela disponibilidade porque durante o tempo de aulas pode deixar agora os miúdos comigo ou com outra professora e deslocar-se lá, por ex.

-E quem faz a ligação empresa-escola...?

Acho que foi benéfico ser a professora de apoio. Mas estávamos sempre em ligação. Portanto ela ia lá e dizia-me o que se passava, se era preciso chamar a mãe chamava-se, ou uma ou outra, era indiferente, era a que estivesse mais disponível...Mas ir à empresa de facto foi sempre a professora de apoio, ela é que contactou e agora pelos também vai continuar a ser ela.

Esses contactos eram normais ou eram mais esporádicos, ou eram só no final do período...?

Não. Sistemáticamente não, seria de quinze em quinze dias, mas uma vez por mês a professora de apoio telefonava ou a senhora, se houvesse alguma coisa grave, telefonava para ela a dizer o que se passava. No final do período isso a professora de apoio sempre foi buscar a avaliação do aluno, ela foi sempre lá à empresa. Mas fora da avaliação uma contactava, ou a empresa ou a professora de apoio

- Quais os critérios utilizados na avaliação dos alunos na empresa?

Não sei. Nunca me perguntaram nada, nem a professora de apoio me perguntou, nem nunca falámos sobre isso. Mas a professora de apoio faz uma avaliação e eu tenho-a ali no dossier, eu é que de facto não vi os parâmetros, nem sei.

Como é que percebe o que vai acontecer a este aluno?

Não só pela vivência na empresa mas pela vivência na escola. Eu tive-o dois anos na escola. E portanto aqui na escola ele faz o mínimo que pode fazer, já no 5º ano nunca trazia material, aliás ele já vinha referenciado do 4º ano como sendo assim, um aluno... a escola não lhe diz nada. Não lhe diz nada, isto é, gosta da escola para estar, para brincar, para ter companhia. Não gosta da escola para trabalhar. Parece-me que ele não gosta de trabalhar seja no que for. Não gosta de trabalhar na escola, não gosta de trabalhar na empresa.

Depois também o agregado familiar...(silêncio), mãe não consegue ter pulso forte que lhe diga: “Tens que fazer isto, tens que fazer aquilo...” O pai está a maior parte do tempo ausente, como neste momento está. De maneira que eu não sei, de facto qualidades de trabalho não vejo, neste aluno não.

- Enquanto professora o que é que gostava que ele fosse?

E gostava que ele conseguisse isso, que encontrasse uma profissão em que se sentisse realizado e a trabalhar com vontade. Mas... Não sei se isso vai ser possível.

Que sugestões dava para que as coisas funcionassem melhor, quer a nível da escola, quer a nível das instituições, da família.

- Eu sou assim, quando tenho um aluno faço sempre o melhor que sei e que posso. De maneira que mais do que fizemos este ano...(silêncio)

Contactávamos a mãe, sempre que achávamos necessário. Telefonávamos para a empresa (...) Já nem nos cansávamos a mandar recados na caderneta porque isso era escusado, ela não assina, ele não entrega, ou qualquer coisa... Então todas as vezes que era preciso contactá-la, nós contactávamos via empresa. Empresa da mãe, o trabalho da mãe.

Em relação a ele, eu elogiei-o muito muitas vezes à frente da turma, fazendo-o ver que ele podia ser um bom profissional. Muitas vezes lhe disse que não é preciso ter grande escolaridade, é preciso mais força de vontade, mais persistência do que propriamente... Eu considero assim, não é ter o 6º ano ou ter o 7º ano que é importante, para mim importante é trabalhar e gostar do que se está a fazer. Eu não sei que outras sugestões...

Que seja mais acompanhado pela família. Fartei-me de dizer isto à mãe (...) Que eu em parte desculpo um bocadinho os pais, se calhar não devia mas eu desculpo, porque é assim, os pais chegam muito tarde a casa, é uma pessoa que vive sozinha, muitos dias ela nem sabe as horas a que ele chega a casa, chega a que horas sair daqui... Porque uma vez eu dei-lhe um castigo, já não sei o que é que ele fez, ele saía às quatro horas e eu saía às cinco horas, e eu disse-lhe: “Então agora vens comigo lá para baixo.” E ele efectivamente veio comigo, esteve ali a fazer umas coisas de ciências, de um livro que nem era o do estudo. E depois eu disse-lhe: “Então mas afinal tu ficaste aqui, provavelmente a tua mãe está muito preocupada por tu não chegares a casa”, “Não, ela nem sabe as horas a que eu chego.” Portanto... Mas o acompanhamento da família foi pedido. A senhora sempre que nós a chamávamos ela vinha, mas era só se a chamávamos. Só nós estando em cima dela a dizer : “Faça isto, faça aquilo...” Ajudá-lo a fazer uma mala, nunca conseguiu fazer com ele a mala. (...) Este miúdo depois tem uma avó com grandes problemas de alcoolismo. De maneira que o miúdo também se sente muito sozinho. Depois não tem o pai, depois a pouca vontade dele. Porque ele é um rapaz simpático, é muito simpático. (...)

A senhora não podia vir às cinco horas vinha às cinco e meia depois do serviço.

Eu nunca deixei, em relação ao João, quando havia uma queixa, eu nunca deixei que isso passasse sem eu o chamar a atenção. Uma vez em particular outras vezes perante a turma para o tentar responsabilizar mais em relação às coisas que tinha feito mal...

Obrigada, quer acrescentar alguma ideia à nossa conversa?

Penso que não.

Então obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO 7

Entrevista ao encarregado de educação do Bernardo

Qual a sua opinião sobre esta escola?

É boa. Têm feito tudo o que é possível pelo Bernardo.

Quando vem à escola?

Venho de vez em quando, mesmo sem ser chamada. Gosto de saber o que se passa com o Bernardo. Agora venho menos vezes, porque a directora de turma disse-me que eu não me preocupasse que estava tudo bem, que o Bernardo porta-se bem. Que era bom, que os outros fossem como o Bernardo. Por isso agora venho menos vezes.

Como participa na vida escolar?

Eu não ajudo nada da escola, porque não sei. Às vezes ele diz: «-tenho de fazer isto ou aquilo...»- e eu digo-lhe para se sentar na mesa do pátio, que eu tenho. Porque eu dentro de casa tenho a televisão e assim nessa mesa não vê a televisão. Ele senta-se e faz o que tem a fazer aí. Mas não sei ajudar, só tenho a quarta classe feita à noite.

Porque acha que o Bernardo não tem todas as disciplinas?

Porque ele ficava muito nervoso, aquilo era muita coisa para a cabeça dele.

Que diferenças acha que no Ricardo agora que tem um currículo diferente?

Ele antes ficava muito nervoso com tanta coisa, ia para as disciplinas e não entendia nada e era uma grande confusão...(silêncio). Agora é muito melhor, tem três disciplinas, não anda tão nervoso. Está muito melhor, e tem boas notas.

O que acha que o Bernardo aprende na escola?

Acho que aprende a dar-se com os outros, a portar-se bem.

E nas disciplinas?

Acho que vai aprendendo aquilo que pode.

O que deveria aprender mais?

Acho que não tem mais nada para aprender...

Quando lhe falaram da possibilidade do Bernardo fazer algumas experiências de trabalho?

Penso que foi a Professora R....(professora de apoio) há dois anos. Disse que ele aqui não conseguia fazer o 9º ano e que era melhor para ele começar a aprender outras coisas que assim já fazia o 9º ano.

Porque acha que lhe disseram isso?

Porque ele tem muitas dificuldades, tem 17 anos mas tem 13. Aqui na escola com as disciplinas todas não conseguia fazer o 9º ano. E assim consegue.

O que achou da ideia?

Achei bem. E já a professora tinha falado com o Bernardo sobre isso e ele também queria muito aprender outras coisas.

Quando foi visitar o local da experiência laboral, o que achou?

Gostei, achei que ele ia aprender muitas coisas.

Como acompanhou os primeiros tempos da experiência?

Nos primeiros tempos fiquei muito aflita. Tinha muito medo que ele se perdesse, que pegassem nele e o levassem, essa coisa da pedofilia. Enquanto ele não chegava a casa eu não descansava. Era de estar muito debaixo das minhas saias. Agora os meus medos são outros. Tenho medo que ele se meta na droga.

E agora? O que acha desta experiência?

Continuo a achar que é bom

O que acha que ele aprende?

Aprende a saber o seu lugar, aprende a lidar com os outros, aprende muitas coisas. Ele gosta muita de estar nos serviços domésticos. Eu pergunto-lhe sempre como é que as coisas estão a correr e o que faz. E ele diz que está tudo bem. Que faz as limpezas, mas não é sozinho, que trata de arrumar as coisas. Fala muito na...M..(monitora). Ele aprende melhor quando gostas das pessoas com quem aprende. Gostou muito de estar na marcenaria, só não gostou tanto da serralharia porque o senhor gritava muito.

Para que lhe servirá? O que espera desta experiência.

Serve para a vida futura. Pode não servir para um emprego, mas pelo menos sabe fazer muitas coisas. Mas também pode servir para ir trabalhar para um café. Mas para isso ainda tem de aprender a fazer trocos, que ainda não sabe muito bem.

O que pensa que lhe vai acontecer quando sair da escola?

Não sei... Quando acabar a escola também acaba a CERCI ...(silêncio)... não sei.

Quais as capacidades e dificuldades que o Bernardo tem que o possam ajudar ou prejudicar na futura profissão?

As coisas boas que ele tem, é que se dá com toda a gente, faz o que lhe mandam, só em casa é que é mais teimoso, com os outros não. E é educado, acho que isso o vai ajudar muito. O que o vai dificultar é a agitação que ainda tem. Quer fazer tudo depressa. Ainda nem acabou uma coisa e já está a querer começar outra. Às vezes está a fazer uma coisa e vai a meio, pensa noutra e larga o que está a fazer para começar essa. E eu digo-lhe, acaba primeiro o que estás a fazer e depois fazer a outra.

Que profissão gostaria que o Bernardo tivesse?

Eu gostava muito que ele fosse electricista. Porque o meu filho é electricista e canalizador, porque ganham bem e porque se o Bernardo se portasse bem, até podia ser que o meu filho o empregasse. O Bernardo já andou com o meu filho, mas o meu filho

também é nervoso e perdia a paciência e quando o Bernardo andava só com os empregados era só brincadeira, e não deu.

Que profissão acha que ele é capaz de desempenhar?

Ele é capaz de estar num café e em coisas assim....

O Bernardo fala sobre esse assunto em casa?

Ele diz que gostava de trabalhar com velhinhos, ou com crianças ou com deficientes. Diz que há alguns lá no local de estágio, que ajuda e que tem pena deles. Mas também fala em trabalhar num café.

Quando eu lhe digo que gostava que ele fosse electricista, ele diz que pode mais tarde aprender essa profissão.

Penso que lhe coloquei todas as questões que tinha em mente. Agradeço a sua disponibilidade em falar um pouco do seu educando. Quer acrescentar algo à nossa conversa?

Não. Acho que disse tudo o que queria.